



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

PAMELA ZIBE MANOSSO

**CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO RECEPCIONAL PARA A FORMAÇÃO DE
LEITORES E ALUNOS-AUTORES NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

CURITIBA

2017

PAMELA ZIBE MANOSSO

**CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO RECEPCIONAL PARA A FORMAÇÃO DE
LEITORES E ALUNOS-AUTORES NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Elisa Maria Dalla-Bona

CURITIBA

2017

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Manosso, Pamela Zibe

Contribuições do Método Recepcional para a Formação de Leitores e Alunos-Autores no Ensino Fundamental I. / Pamela Zibe Manosso. – Curitiba, 2017.
285 f.

Orientadora: Prof. Dr. Elisa Maria Dalla-Bona.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Ensino Fundamental I. 2. Etnografia Escolar. 3. Escrita Literária. I. Título.

CDD 372



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO


Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **PAMELA ZIBE MANOSSO** intitulada: **CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO RECEPCIONAL PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO FUNDAMENTAL I**. Após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVADA no rito de defesa. A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 11 de Agosto de 2017.


ELISA MARIA DALLA-BONA

Presidente da Banca Examinadora (UFPR)


ALICE ATSUKO MATSUDA
Avaliador Externo (UFPR)


MARLY AMARILHA
Avaliador Externo (UFRGN – vídeo conferência)

Participação por Parecer/Skype
Assinatura Presidente da Banca


VERONICA BRANCO
Avaliador Interno (UFPR)

DEDICATÓRIA

Às Mulheres de minha família que me possibilitaram chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Aos meus alunos (e suas famílias), à Escola, pelo apoio e abertura do espaço para a realização deste trabalho e especialmente as professoras que participaram do trabalho, pela generosidade, tempo e experiência compartilhados.

Ao corpo docente e secretárias do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática **de Ensino** da Universidade Federal do Paraná.

À Professora Elisa Maria Dalla-Bona, por acreditar neste estudo, por suas orientações, pela companhia em eventos e significativas contribuições para o meu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Aos membros das bancas de qualificação e defesa: Professora Veronica Branco, Professora Alice Atsuko Matsuda, Professora Vanderleia Silva, Professora Marly Amarilha e Professor Altair Pivovar, pelas importantes contribuições.

A meus amigos e familiares, pela compreensão e carinho.

“Em rio não se pode entrar duas vezes no mesmo, nem substância mortal tocar
duas vezes na mesma condição”.

Heráclito de Éfeso.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é reafirmar o papel da escola na formação de leitores literários e de alunos-autores, no ensino fundamental I. A metodologia adotada para o desenvolvimento do estudo foi a abordagem qualitativa de pesquisa, em especial, a etnografia escolar. O estudo foi realizado em 2016 em uma escola municipal de Curitiba, ao longo de nove meses, durante as aulas quinzenais de Literatura de uma turma de 4º ano de ensino fundamental I e contou com 28 participantes, sendo 26 alunos e duas professoras. A pesquisa descreve o trabalho realizado nas aulas de Literatura e analisa as possíveis contribuições do Método Recepcional para o ensino de literatura no ensino fundamental I. Os dados do campo de pesquisa foram coletados a partir da observação-participante das aulas de Literatura e dos momentos de visita à biblioteca escolar com registro fotográfico e filmagens, da confecção de diários de campo, realização de entrevistas com professoras e alunos. As aulas de Literatura desenvolvidas pela professora-pesquisadora consistiram em duas aplicações do Método Recepcional, uma em cada semestre, que cotejaram os temas contos de fadas e histórias de mistério e morte, respectivamente. O desenvolvimento das aulas foi pautado nas cinco etapas do Método Recepcional: determinação, atendimento, ruptura, questionamento e ampliação de horizonte de expectativas dos alunos, sendo que esta última etapa se deu por meio de proposta de escrita literária. Os resultados obtidos a partir da triangulação dos dados de pesquisa, sobretudo das atividades e produções escritas dos alunos ao longo da pesquisa de campo, revelaram categorias a respeito da formação dos leitores e alunos-autores, como a importância da articulação entre biblioteca e aulas de Literatura (possibilitando o contato frequente entre leitores em formação e obras literárias além de acervo viável para o professor), o contexto familiar como motivador para a formação de leitores, a relação entre os documentos oficiais que regem o trabalho da escola com a Literatura e as contribuições do Método Recepcional para a formação do aluno-autor.

Palavras-chave: Ensino fundamental I. Abordagem qualitativa de pesquisa. Etnografia escolar. Método Recepcional. Escrita literária.

ABSTRACT

the aim of this study is reassert the school space as indispensable for the formation of literary readers. This research describes literature classes based on Receptive Method and point out the possible contributions of its methodology for teaching literature on Elementary School. The study was based on qualitative research and the ethnography approach and was developed during the academic year of 2016, for nine months, in a 4th grade class of Elementary School in a local public school in Curitiba, Brazil. Altogether, were there 28 participants (26 students and two teachers). The data were collected in research field from the participant observation of the literature classes and the moments of visit to the school library with photographic record and filming, recorded in diaries and post application classes interviews with teachers and students. The literature classes developed by teacher-researcher were scheduled in two applications of the Receptcional Method, one in each semester, in the literary genre as fairies and stories of mystery and death, respectively. Over the development of the classes, five stages of the Receptcional Method were fulfilled: a) determination of the students' expectation horizon, b) attendance of the expectation horizon of the students, c) the breakdown of students' expectation horizon, d) horizon questioning of students' expectations and e) horizon of students' expectations expansion through the proposal of literary literature. The triangulation of the research instruments, especially the activities and written productions of the students during the field research, had revealed important categories regarding the formation of the student-readers and students-authors, the importance of the library for the literary works of the teacher, the relation of relatives as motivators for the formation of student-readers, the relation between official documents that lean schools' classes management with the literature and finally the contribution of the Receiving Method for the development of the literary writing of the students-authors .

Key-words: Elementary School.m Qualitative Research in Education. Scholar Ethnography. Receptcional Method. Literary Writing.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – SALA DE AULA DOS PARTICIPANTES.....	34
FIGURA 2 – MEZANINO DO FAROL DO SABER.....	36
FIGURA 3 – ENTRADA DO FAROL DO SABER.....	37
FIGURA 4 – INTERIOR DO FAROL DO SABER (PISO TÉRREO).....	37
FIGURA 5 – ESTANTE DE LIVROS INFANTIS.....	38
FIGURA 6 – QUADRO DE PERSONAGENS 1.....	79
FIGURA 7 – QUADRO DE PERSONAGENS 2.....	81
FIGURA 8 – ATIVIDADE COMPARATIVA.....	82
FIGURA 9 – ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS PARA ESCRITA.....	84
FIGURA 10 – QUESTIONÁRIO SOBRE INTERESSES DE LEITURA.....	88
FIGURA 11 – UAU! É A DONA MORTE COM UM NOVO VISUAL!.....	90
FIGURA 12 – ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO (PARTE 1).....	91
FIGURA 13 – ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO (PARTE 2).....	92
FIGURA 14 – ROMANCE DE UMA CAVEIRA.....	93
FIGURA 15 - OPINIÃO INDIVIDUAL SOBRE A MÚSICA.....	94
FIGURA 16 – ATIVIDADE DE LEITURA (PARTE 1).....	96
FIGURA 17 – ATIVIDADE DE LEITURA (PARTE 2).....	97
FIGURA 18 – FOTOCÓPIA DO CONTO <i>DE MORTE</i>	99
FIGURA 19 – FOTOCÓPIA DA ATIVIDADE DO CONTO <i>DE MORTE</i>	100
FIGURA 20 – ESTUDO DO TEXTO A MENININHA DOS FÓSFOROS (1).....	103
FIGURA 21 – ESTUDO DO TEXTO A MENININHA DOS FÓSFOROS (2).....	104
FIGURA 22 – ESTUDO DO TEXTO A MENININHA DOS FÓSFOROS (3).....	105
FIGURA 23 – ESTUDO DO TEXTO A MENININHA DOS FÓSFOROS (4).....	106
FIGURA 24 – JOGO DE RELACIONAR.....	107
FIGURA 25 – ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS PARA ESCRITA (ETAPA 1)....	108
FIGURA 26 – ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS PARA ESCRITA (ETAPA 2)....	109
FIGURA 27 – EXEMPLO DE ATIVIDADE NÃO CONCLUÍDA.....	122
FIGURA 28 – EXEMPLO DE ATIVIDADE NÃO CONCLUÍDA.....	122
FIGURA 29 – ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE BRJT (1º SEMESTRE).....	142
FIGURA 30 – CONTO DE BRJT (1º SEMESTRE).....	144

FIGURA 31 – ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE BRJT (2º SEMESTRE).....	146
FIGURA 32 – CONTO DE BRJT (2º SEMESTRE).....	147
FIGURA 33 – REESCRITA DE BRJT.....	148
FIGURA 34 – ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE DDAP.....	152
FIGURA 35 – CONTO DE DDAP (1º SEMESTRE).....	154
FIGURA 36 – ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE DDAP (2º SEMESTRE).....	156
FIGURA 37 – CONTO DE DDAP (2º SEMESTRE).....	157
FIGURA 38 – REESCRITA DE DDAP.....	158
FIGURA 39 – ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE EGM (1º SEMESTRE).....	163
FIGURA 40 – CONTO DE EGM (1º SEMESTRE).....	165
FIGURA 41 – ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE EGM (2º SEMESTRE).....	167
FIGURA 42 – CONTO DE EGM (2º SEMESTRE).....	168
FIGURA 43 – REESCRITA DE EGM.....	170
FIGURA 44 – ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE FMO (1º SEMESTRE).....	173
FIGURA 45 – CONTO DE FMO (1º SEMESTRE).....	175
FIGURA 46 – ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE FMO (2º SEMESTRE).....	177
FIGURA 47 – CONTO DE FMO (2º SEMESTRE).....	178
FIGURA 48 – REESCRITA DE FMO.....	180
FIGURA 49 – ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE GAS (1º SEMESTRE).....	183
FIGURA 50 – CONTO DE GAS (1º SEMESTRE).....	185
FIGURA 51 – ATIVIDADE DE RUPTURA DE HORIZONTE DE EXPECTATIVAS DE GAS.....	186
FIGURA 52 – ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE GAS (2º SEMESTRE).....	188
FIGURA 53 – CONTO DE GAS (2º SEMESTRE).....	189
FIGURA 54 – REESCRITA DE GAS.....	192
FIGURA 55 – ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE HSB	

(1º SEMESTRE).....	196
FIGURA 56 – CONTO DE HSB (1º SEMESTRE).....	198
FIGURA 57 – ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE HSB (2º SEMESTRE).....	200
FIGURA 58 – CONTO DE HSB (2º SEMESTRE).....	201
FIGURA 59 – REESCRITA DE HSB.....	203
FIGURA 60 – ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE KFH (1º SEMESTRE).....	206
FIGURA 61 – CONTO DE KFH (1º SEMESTRE).....	208
FIGURA 62 – ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE KFH (2º SEMESTRE).....	210
FIGURA 63 – CONTO DE KFH (2º SEMESTRE).....	211
FIGURA 64 – REESCRITA DE KFH	213
FIGURA 65 – ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE KDS (1º SEMESTRE).....	219
FIGURA 66 – CONTO DE KDS (1º SEMESTRE).....	221
FIGURA 67 – ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS (2º SEMESTRE).....	222
FIGURA 68 – CONTO DE KDS (2º SEMESTRE).....	223
FIGURA 69 – REESCRITA DE KDS.....	224
FIGURA 70 – ILUSTRAÇÃO DO CONTO DE KDS (2º SEMESTRE).....	225
FIGURA 71 – ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE NMM (1º SEMESTRE).....	229
FIGURA 72 – CONTO DE NMM (1º SEMESTRE).....	231
FIGURA 73 – ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE NMM (2º SEMESTRE).....	233
FIGURA 74 – CONTO DE NMM (2º SEMESTRE).....	234
FIGURA 75 – REESCRITA DE NMM.....	236
FIGURA 76 – ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE SLFR (1º SEMESTRE).....	241
FIGURA 77 – CONTO DE SLFR (1º SEMESTRE).....	242
FIGURA 78 – ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE SLFR (2º SEMESTRE).....	245
FIGURA 79 – CONTO DE SLFR (2º SEMESTRE).....	246
FIGURA 80 – REESCRITA DE SLFR.....	248
FIGURA 81 – ILUSTRAÇÃO DA REESCRITA.....	250

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DA TURMA POR IDADE.....	41
GRÁFICO 2 – PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS (POR ATIVIDADE).....	111

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – COMPARATIVO DE TEXTOS PRODUZIDOS POR BRJT.....	151
QUADRO 2 – COMPARATIVO DE TEXTOS PRODUZIDOS POR DDAP.....	161
QUADRO 3 – COMPARATIVO DE TEXTOS PRODUZIDOS POR EGM.....	171
QUADRO 4 – COMPARATIVO DE TEXTOS PRODUZIDOS POR FMO.....	182
QUADRO 5 – COMPARATIVO DE TEXTOS PRODUZIDOS POR GAS.....	194
QUADRO 6 – COMPARATIVO DE TEXTOS PRODUZIDOS POR HSB.....	205
QUADRO 7 – COMPARATIVO DE TEXTOS PRODUZIDOS POR KFH.....	215
QUADRO 8 – COMPARATIVO DE TEXTOS PRODUZIDOS POR KDS.....	227
QUADRO 9 – COMPARATIVO DE TEXTOS PRODUZIDOS POR NMM.....	238
QUADRO 10 – COMPARATIVO DE TEXTOS PRODUZIDOS POR SLFR.....	251

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
1.1 MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA.....	12
1.2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	17
2. FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS E ETNOGRAFIA.....	21
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	21
2.2 A ETNOGRAFIA EM EDUCAÇÃO.....	24
2.2.1 Técnicas Metodológicas.....	29
2.3 ESPAÇOS DE LEITURA LITERÁRIA E LEITORES	32
2.3.1 Espaços de leitura.....	32
2.3.2 Os leitores.....	40
3 LITERATURA E ENSINO.....	45
3.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA E LEITOR.....	45
3.1.1 Leitura de literatura e letramento literário na escola: o papel do professor	48
3.2 LITERATURA E LEITORES.....	56
3.2.1 Literatura Infantil.....	58
3.3 A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO APRESENTA: O LEITOR.....	62
3.3.1 Proposta metodológica: o Método Recepcional.....	67
3.4 A EXPERIÊNCIA COM O MÉTODO RECEPCIONAL NAS AULAS DE LITERATURA.....	77
4 AS CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO RECEPCIONAL PARA LEITURA E ESCRITA LITERÁRIA.....	113
4.1 RESPOSTA ÀS QUESTÕES NORTEADORAS.....	114
4.2 AS NARRATIVAS DOS LEITORES.....	130
4.2.1 Vivências de leitura da formação de leitores.....	130
4.2.2 O paradoxo <i>tempo</i> : limite ou espaço conquistado?.....	135
4.2.3 De autor-leitor para leitores: experiências de escrita literária.....	138
4.2.3.1 Textos de BRJT.....	142
4.2.3.2 Textos de DDAP.....	152
4.2.3.3 Textos de EGM.....	163
4.2.3.4 Textos de FMO.....	173

4.2.3.5 Textos de GAS.....	183
4.2.3.6 Texto de HSB.....	196
4.2.3.7 Texto de KFH.....	206
4.2.3.8 Texto de KDS.....	219
4.2.3.9 Texto de NMM.....	229
4.2.3.10 Texto de SLFR.....	240
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	253
REFERÊNCIAS.....	257
APÊNDICES	263
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA (ALUNOS).....	263
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSORA REGENTE).....	265
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSORA BIBLIOTECÁRIA).....	267
APÊNDICE D – QUADRO DE REVISÃO DE LITERATURA.....	269
APÊNDICE E – QUADRO DE ESQUEMATIZAÇÃO DAS AULAS.....	271
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS.....	275
APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSORA BIBLIOTECÁRIA).....	277
APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORA REGENTE).....	279
APÊNDICE I – DITADOS POPULARES.....	281

1 INTRODUÇÃO

1.1 MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA

O trabalho que será apresentado nas páginas a seguir trata de literatura, leitores em formação e de escola, mas também descreve, em boa parte, minha formação como professora-pesquisadora e como leitora.

Assim como meus alunos (e muitos outros pelo país), conheci a literatura na escola fundamental. Do pré à 4ª série, a convivência com as letras estava voltada para a alfabetização e não me recordo de haver alguma sistematização com os textos literários. A leitura por prazer ficava a cargo de casa e das pilhas e mais pilhas de gibis e livros de contos de fadas, que eu arrecadava em uma casa ou outra de algum parente.

Na 5ª série, fui apresentada à Série “Vaga-lume”, voltada ao público infantojuvenil. A responsável pelo “encontro” foi a professora de Língua Portuguesa. O objetivo era escolher um livro, lê-lo e, a partir da leitura, realizar uma prova bimestral com dez questões. Esta prática, aliás, tem resistido ao tempo e é bastante comum nas escolas. Quanto ao livro, nada de discussão, nada de troca de ideias. Cada aluno lia o livro escolhido (se é que lia!) e era só, tudo muito pragmático.

A maioria dos colegas de minha turma detestava ler. Eu, no entanto, ao contrário, adorava. Ler um livro, ser vista lendo e ter o que dizer de diferente para as pessoas se tornou, em minha pré-adolescência, o diferencial que a idade rebelde tanto necessitava. Nesta toada, encontrei na Série “Vaga-lume” o meu primeiro incômodo literário: o livro “Açúcar Amargo”, de Luiz Puntel (1997). A história narrava a vida nada fácil da personagem Marta, uma menina de 14 anos, pertencente a uma família de boias-frias do interior de São Paulo. Ela lutava para continuar estudando mesmo contra a vontade do pai, que acreditava que estudar era perda de tempo, e de um meio onde tudo a levava a desistir de seus objetivos, sobrepujando seus sonhos.

Esta foi uma leitura muito especial, pois lembro que me identificava com a coragem da personagem. Ainda hoje, este livro é um incômodo literário para mim. Se, quando jovem, eu me identificava e torcia pela personagem, hoje reconheço

na narrativa a perspectiva da desigualdade, da fragilidade do feminino que se descobre enquanto tal no relacionamento com o sexo oposto e a perspectiva dos menos favorecidos em um mundo muito difícil. Agora compreendo a dedicatória do autor no final do livro: uma homenagem às mulheres e crianças mortas juntos com seus sonhos naquele cenário não tão fictício assim de exploração. É por esta constante revisitação ao texto que hoje percebo que o leitor, de fato, amadurece, muda seus horizontes de expectativas. Mas, até aqui, é preciso um longo caminho que precisa ser, também, escolar.

Daí por diante, estava sempre procurando mais e mais literatura para preencher os “vazios” da adolescência, mas a biblioteca do colégio sempre estava fechada e não havia nenhum estímulo aos alunos para que fossem até lá. Quando havia, a professora responsável pelo espaço ou faltava ou estava doente (fato também observado no campo pesquisado). Minha frustração era grande frente à impossibilidade de emprestar os livros, que empoeiravam nas estantes.

Por estar sempre com um livro na mão tinha que “ensinar” os colegas. Lembro de sair de férias antes de todos por já ter passado de ano, mas não era raro ter de frequentar as casas dos amigos que ficavam em recuperação em dezembro para estudar com eles os conteúdos que não compreendiam. O vilão era o Português com suas orações sintéticas, tempos verbais e subjuntivos. Até que chegou o dia em que era preciso pensar no ensino médio.

Com 15 anos é difícil decidir que trajetória profissional se deseja para a vida. Mas, a necessidade de estar em um bom colégio e sonhar com um futuro profissional fazem parte inexorável da passagem do ensino fundamental para o ensino médio. Foi pensando nisso e no meu “jeito para explicar” que minha família me matriculou no magistério, o Curso Normal, após aprovação em processo seletivo em 2005. Ingressei então na segunda turma de magistério (após a reabertura do curso) do Instituto de Educação do Paraná. Eu nem sabia o que era o magistério, mas obedeci, meio a contragosto.

De 2005 a 2008 teve início uma caminhada que me traria até esta pesquisa. Ao longo dos quatro anos na Escola Normal, entre os muitos estágios em diferentes instituições (majoritariamente da Prefeitura Municipal de Curitiba), a questão comumente colocada (imposta) por familiares e amigos era: “vai ser Professora, então, né? Faz faculdade, faz concurso e, em breve, você está

estabilizada. Mesmo que professor não ganhe muito, sua vida estará tranquila. Quando você tiver seus filhos, pegará licença e....”.

Assim se resume o pensamento da classe média-baixa: meu lugar de fala também como mulher. Assim se concretiza o que o sociólogo Pierre Bourdieu constatou em *Os herdeiros, os estudantes e a cultura* (2014), sobre a herança cultural familiar, o feminino e as suas implicações escolares. Eu nunca fui uma herdeira. E eu não queria ser professora. Aí o “açúcar” começou a “amargar” mesmo.

Mas, em 2009, ingressei na segunda turma do recém-inaugurado curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Ao longo dos quatro anos, participando do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e Iniciação Científica (PIBIC) estava quase convencida de que era mesmo este o caminho. A colação de grau foi realizada às pressas para que eu pudesse ser nomeada Profissional do Magistério: Docência I (Anos Iniciais) pela Prefeitura Municipal de Curitiba em 2013. Era o *amor fati* se concretizando.

Em 2013, minha primeira experiência como professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RMEC) foi em um Centro Municipal de Educação Infantil. Eram 32 crianças da pré-escola para dar conta diariamente. A sensação, a cada semana, era de que aquele não era o meu lugar. Hoje compreendo que este é o choque de realidade mais comum no início da carreira docente, mas à época, sob dificuldades minhas de condução pedagógica para com as crianças, um relacionamento conturbado com as demais colegas da instituição e a inexperiência, quase voltei à certeza de 2005: “eu não quero ser professora”.

Mas, resiliência.

Em 2014, assumi as aulas de Literatura no ensino fundamental I na escola em que desenvolvi a pesquisa. Minha pretensão não era ser professora regente, pois estava consciente de que havia muito a ser aprendido sobre isto e, na verdade, esta experiência só aconteceria verdadeiramente na lida. Minha diretora, então, ciente da minha formação, comunicou-me: “Você vai ficar com Literatura, Pamela”.

A princípio, foi a decisão mais acertada. Acreditava ser este o saber que eu compreendia. Na teoria. Logo nas primeiras aulas, compreendi que era isto que

eu compreendia. Um pouco. Na prática, toda a teoria linguística, o cânone literário, as leituras da área de psicologia da educação e didática pareceram não fazer sentido algum quando vi trinta alunos olhando para mim durante 50 minutos, quatro vezes por dia, cada um dono de um universo particular de cultura, leituras, visões de mundo e interesses diversos.

Com toda a diversidade própria deste ambiente, ficou evidente um problema: como formar leitores dispondo de 50 minutos de aula a cada 15 dias, sendo que a escola está repleta de livros, tem uma biblioteca razoável e você deve desempenhar um trabalho adequado para não os desestimular? Só havia uma forma: ler e estudar. E neste caminho, em 2015, aprendendo na sala de aula a cada dia o que funcionava e o que não funcionava com os pequenos leitores, é que nos foi divulgado pela escola as inscrições para a seleção de mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná.

Em agosto de 2015 ingressei no Programa com um projeto de pesquisa cuja pretensão era aplicar o Método Recepcional com base em textos literários de livros didáticos. Contudo, minha intenção era investir em um aprofundamento no estudo de metodologias do ensino de literatura para crianças, algo que eu não havia encontrado nas formações comuns da Rede.

Após muito estudo sobre o tema, percebi que o caminho a ser percorrido era árduo, sendo necessário reformular a ideia de focar apenas em livros didáticos. Era preciso considerar o acervo da escola, os gostos dos alunos, seus valores, o acesso à biblioteca e a possibilidade de desenvolver um trabalho de forma mais enriquecedora e que contribuiria, de fato, para a formação do leitor na escola. O projeto inicial, então, sofreu várias e oportunas modificações.

Nesse contexto, surge o problema de pesquisa, centrado no ensino de literatura. Diante de um cotidiano conturbado, do tempo reduzido e da pouca prioridade que a escola destina à leitura literária e a formação do leitor, quais estratégias e metodologias poderiam ser utilizadas pelo professor para promover um trabalho com a literatura na escola que inicie, efetivamente, esta formação?

Com este questionamento, o olhar sobre o projeto foi retomado para que fossem delimitados os objetivos da pesquisa. Reconhecendo a escola como espaço privilegiado para formação de leitores, o foco da pesquisa passou a ser o

potencial de uma metodologia adequada, o Método Recepcional, para a tentativa de aproximação entre leitores e leitura literária.

Por isso, o objetivo desta pesquisa é justamente o de reafirmar a necessidade do espaço escolar para a formação de leitores. Fundamental, porém não único, pois “o leitor não se forma só na escola, ou, mais radicalmente, não se forma mais na escola. A escola poderia contribuir para desenvolver meios para refletir, comparar, criticar diferentes formas de ler e diferentes modalidades literárias”. (REZENDE, 2014, p. 52-53).

Contudo, formar leitores ao reafirmar o papel da escola também integra uma segunda parte deste objetivo, que é propiciar aos alunos, a partir de suas experiências de leitura com o texto literário, a oportunidade de desenvolver a escrita literária a partir de um novo horizonte de expectativas, ao final de cada etapa de leitura.

Com esse entendimento, estabelecemos como objetivos específicos: a) analisar de que forma está acontecendo a formação do leitor literário a partir da sua vivência escolar nas aulas de Literatura; b) descrever as contribuições do Método Recepcional para o letramento literário de estudantes do 4º ano do ensino fundamental; c) verificar quais as possíveis contribuições das aulas de Literatura fundamentadas no Método Recepcional para o aperfeiçoamento da leitura literária; e d) refletir sobre o serviço oferecido pela biblioteca escolar e sua contribuição para a formação literária dos alunos.

Expor a trajetória pessoal nesta apresentação pode parecer presunçoso ou mesmo distante da realidade científica, mas é muito pertinente à condição de professora da educação básica, que, tal qual meus alunos (participantes da pesquisa), foi como aluna numa escola pública onde iniciei o processo de formação como leitora, mesmo com todas as fragilidades do sistema escolar.

Com essas vivências e como profissional que se compromete com a educação, por meio deste estudo (um diálogo necessário entre academia e escola) procuro levar aos meus alunos experiências mais prazerosas com a literatura, para que possam compartilhar com outras suas leituras e exercitem suas habilidades de leitura e escrita em desenvolvimento, tão necessárias para a vida cotidiana.

1.2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com a experiência das aulas de literatura para as turmas do ensino fundamental I no período de 2014-2016, foi possível fazer algumas constatações a respeito de como tem sido conduzido o trabalho dos professores neste campo. Dentre outras questões, pude destacar como principais entraves para se ler e ensinar literatura na escola: ausência de uma diretriz institucional específica que sirva de ponto de partida metodológico para o professor, inexistência de uma metodologia que se sustente tanto teoricamente quanto promova aproximação entre livros e leitores, equívocos quanto a noção do que é literatura infantil, organização institucional-pedagógica que não privilegia situações de leitura.

Por outro lado, admito que há, no campo de pesquisa, biblioteca e livros, graças a políticas públicas de distribuição, tais como o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Frente a este contexto, como transformar as aulas de Literatura em momentos que motivem os pequenos a ler? Aprendi, com muita teoria e prática, que a resposta está em ouvir as crianças e, principalmente, adequar a metodologia aos seus interesses e ao tempo de aula disponível.

Para tanto, recorri a alguns textos que me são muito caros desde a graduação em Letras e lá me reencontrei com o Método Recepcional de Bordini e Aguiar (1993). Esse movimento de busca, de pesquisa e de procurar qualidade nas aulas de Literatura desembocou no estudo sobre a Estética da Recepção nesta pesquisa.

Para desenvolver este tema foi necessário investigar abordagens científicas que garantissem rigor metodológico, mas, também, certa flexibilidade na maneira de cotejar o objetivo fixado. Trabalhar com leitura, culturas e uma comunidade escolar requer destreza, sensibilidade, atenção e abertura da pesquisadora para as questões novas que surgem praticamente todos os dias. Logo, minha primeira dificuldade foi encontrar uma metodologia compatível.

Optar por uma metodologia de pesquisa quantitativa seria insuficiente. Por isso, considerei a abordagem qualitativa de pesquisa em educação, que dá ao professor pesquisador maior flexibilidade ao estudo do cotidiano escolar. Ainda, optei por uma pesquisa do “tipo” etnográfico. “Tipo” porque vale lembrar que este modelo não é próprio da educação, mas da Antropologia e das Ciências Sociais.

Obedecendo metodologicamente aos preceitos da pesquisa etnográfica em educação, foram elencadas técnicas etnográficas que validariam o estudo e ofereceriam condições adequadas para a coleta de dados no campo de pesquisa escolhido. As técnicas utilizadas foram: observação-participante das aulas e dos momentos de visita à biblioteca escolar; entrevistas intensivas com os participantes da pesquisa (professoras regente, bibliotecária e 26 alunos), elaboração de diários de campo para o acompanhamento, documentação e análise dos dados e fotos e filmagens.

A escolha da Etnografia Escolar se justifica por possibilitar, por meio das técnicas de coleta de dados, uma maior compreensão sobre a realidade do campo de pesquisa. A partir deste contexto foi analisada a proposta capaz de contribuir para a formação de leitores. Contudo, foi excluída a pretensão de serem formulados padrões universais de validade ou invalidade de um método, no caso da pesquisa, do Método Recepcional.

O fato de encontrar nos pressupostos da etnografia o laço com a cultura dos alunos corrobora alguns fundamentos do Método Recepcional, em especial no que Bordini e Aguiar (1993, p. 88) chamam de *horizonte de expectativas*, postulado mais importante da Estética da Recepção e que significa um sistema de referências entre o conhecimento prévio do leitor e da nova experiência com a obra comunicativa.

Se a teoria postula que o *horizonte de expectativas* pode se modificar, como fazer com que a literatura seja, para os alunos participantes da pesquisa, um instrumento de reflexão sobre o mundo? Mais ainda: como, em uma sociedade digital, na qual imperam as telas e o imediatismo do *touch screen*, incentivar os pequenos futuros leitores de que um livro não é apenas um pedaço de papel ultrapassado, mas sim, uma fonte potencial de ludicidade, conhecimento e prazer e que pode estar também nas novas mídias?

Ainda mais: como fazer isso na instituição escolar, de caráter disciplinador e que muitas vezes cerceia a liberdade leitora? Como desenvolver práticas que levem a constituição de uma trajetória de leitura, com um incentivo que não beire à tradição de preencher formulários pontuais que não estimulam a interpretação e o raciocínio, ou mesmo a riqueza, do texto literário? Por essas razões é que a pesquisa sobre a literatura, leitura e escrita na educação básica é tão importante.

Ler e escrever são habilidades indispensáveis para o desenvolvimento das relações cotidianas (comerciais, escolares, trabalho etc.). Mais do que meramente códigos, a apropriação dos códigos se traduz em práticas sociais que se aperfeiçoam na medida em que as habilidades são também desenvolvidas.

Porém, mais do que um animal social, o homem é um animal estético. Tem a necessidade de apreciar e interagir com o belo, que se manifesta nas artes, na música, nas diferentes linguagens. A literatura, como objeto artístico, também faz parte desse rol e é, como afirma Antônio Candido, um direito (1995).

Nesse contexto, ambas são imprescindíveis ao longo da vida escolar. É a escola (um microcosmo das relações da sociedade) o espaço privilegiado para esse aprendizado, que convida o indivíduo a exercer seu papel em sociedade, a compreender contextos e textos. A escola é exatamente onde esse longo processo deve ser sistematizado. Por isso, é imprescindível que ocorra o despertar para a leitura e escrita já nas primeiras etapas da escolarização (ensino fundamental I).

Nesse sentido, ler literatura na escola oportuniza a reflexão de respeito de crenças, valores e práticas sociais que permeiam todo o ambiente educativo e interações entre os alunos e professoras. A literatura, por natureza, é uma fonte de inquietação e questionamento do mundo, capaz de ampliar os horizontes de expectativas do leitor.

A questão social da leitura literária para determinado grupo escolar exige da professora pesquisadora atenção à construção da pesquisa, à sua prática como docente e ao desenvolvimento do aluno como leitor literário. Essa teia complexa demanda acatar e buscar sempre novas leituras para compreender o contexto, sempre que surgirem novas questões no campo estudado.

Tendo em vista essa dinâmica, o objetivo desta pesquisa, que é reafirmar a escola como locus privilegiado para a formação de leitores, prescinde uma dupla reflexão: primeiramente, uma tentativa do diálogo necessário entre teoria e prática; em segundo lugar, considerar o Método Recepcional como metodologia efetiva para o ensino de Literatura no ensino fundamental I. Por essas razões, a pesquisa de campo foi desenvolvida em uma escola pública municipal de Curitiba, com 26 alunos de um 4º ano ao longo do ano letivo de 2016. Durante este tempo, foram realizadas 22 aulas de Literatura com base no Método Recepcional,

elaborado por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1993), distribuídas em dois semestres.

O texto da pesquisa, portanto, foi organizado em três capítulos. No capítulo 2 detalhamos a metodologia da pesquisa, a caracterização da Etnografia Escolar, as questões norteadoras, as técnicas etnográficas (diário de campo, entrevistas, análise documental), o campo de pesquisa, os participantes e a organização das aulas dentro da proposta do Método Recepcional.

No capítulo 3 é apresentada a discussão teórica sobre as concepções de leitura, leitor e literatura. Discuto a definição de literatura, de literatura infantil na escola básica e apresento a contribuição teórica da Estética da Recepção no que diz respeito ao papel do leitor para então discutir a proposta do Método Recepcional, modulada por Bordini e Aguiar (1993). Também nesse capítulo apresento a descrição de todo o trabalho pautado no Método Recepcional realizado ao longo do ano letivo de 2016.

No capítulo 4, fazemos a análise dos dados com base na triangulação dos dados obtidos na investigação (entrevistas textos produzidos pelas crianças, diários de campo). Iniciamos pela resposta às questões norteadoras e a análise de produções escritas dos alunos como experiências de leitura literária e consequentes contribuições do Método Recepcional nesse processo.

Ressalto que ao comparar as escritas literárias produzidas após a primeira sequência do método e aquelas produzidas ao final da segunda aplicação, ao final do ano, foi possível verificar que os alunos deixaram de escrever para a professora, num sentido mais pedagogizante de seus textos para escrever projetando um leitor. Percebemos elementos que provam esta sensibilização, na medida em que os alunos passaram a usar pontuação para criar efeitos no texto e a criatividade na reformulação das narrativas, uma vez que a intertextualidade é uma forte aliada, especialmente para alunos-autores em formação.

Por fim, no capítulo 5, apresento as considerações finais sobre toda a experiência da pesquisa.

2 FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS E ETNOGRAFIA

Nesta seção apresento as principais definições da pesquisa qualitativa em educação, reflexões sobre as contribuições da Etnografia Escolar e técnicas etnográficas: diário de campo, entrevistas, observação participante e análise documental. Nas próximas páginas também apresento uma descrição sobre o campo de pesquisa. Por fim, traço um perfil dos alunos, relatando um pouco sobre suas preferências, sobre seu contexto sociocultural e suas relações com literatura na escola e fora dela.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para a identificação da melhor abordagem para o desenvolvimento da pesquisa, foi considerado: o campo de pesquisa (escola), os possíveis comportamentos dos participantes ao longo do estudo, a comunidade escolar, a maneira como o ensino de literatura é compreendido e conduzido na escola e, principalmente, o ponto de vista dos alunos sobre a experiência com a literatura.

A partir dessas ponderações, foi adotada a abordagem qualitativa de pesquisa em educação para investigar as questões norteadoras levantadas na pesquisa. Por fornecer princípios mais abertos e flexíveis, diferentemente dos métodos experimentais ou quantitativos¹, esta metodologia permite uma investigação mais apurada do universo escolar e da formação de leitores.

Para justificar a pesquisa acerca das possíveis contribuições do Método Recepcional no ensino fundamental I e a reafirmação do papel da escola na formação de leitores, foram definidas as seguintes questões norteadoras: 1) Nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação que regem o trabalho pedagógico no ensino fundamental I, como as Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental, Cadernos Pedagógicos, Plano Curricular Preliminar, há orientação voltada ao ensino de literatura?, 2) A literatura é compreendida pela

¹ Vale ressaltar que os princípios fixados para pesquisas de abordagem experimental e quantitativa pareceram insuficientes para o desenvolvimento do estudo sobre formação de leitores, pois “[...] por muito tempo, elas procuraram seguir os modelos que serviram tão bem ao desenvolvimento das ciências físicas e naturais, na busca da construção do conhecimento científico do seu objeto de estudo”. (ANDRÉ; LÜDKE, 2014, p. 3).

escola como uma disciplina importante para a formação do indivíduo?, 3) O tempo que a escola disponibiliza para o trabalho com a literatura (aulas quinzenais) é suficiente para ler, discutir e interpretar as leituras?, 4) Há momentos específicos destinados à leitura literária livre e à visita da biblioteca escolar?, 5) As estratégias e metodologias adotadas pelos professores provocam no aluno o desejo de ler literatura, estimulando sua criatividade e possibilidades de interpretação do aluno a respeito do texto literário?, 6) As contribuições literárias, que fazem parte do repertório dos alunos, são acatadas pela escola?, 7) O trabalho com a literatura pautado pelo Método Recepcional pode ser uma alternativa metodológica importante para a valorização da leitura literária na escola, para a formação do leitor literário e, principalmente, contribuir para o processo de letramento literário?

Para responder às questões, recorri uma abordagem orientadora que permitisse o desenvolvimento da pesquisa em educação e literatura. No processo de formação de leitores na escola, vem à tona crenças, preferências de leitura, valores culturais prezados pelos alunos, modismos, entre outras questões emergentes e sempre em grande dinâmica no ambiente escolar. Estes argumentos justificam, então, a decisão de que a pesquisa se aproxima de um estudo qualitativo, porque flexível. (ANDRÉ, 2013, p. 97). Esta abordagem de pesquisa admite a imprevisibilidade do campo, a demonstração da diversidade e riqueza inerentes ao ambiente escolar e o trabalho numa perspectiva etnográfica.

A escolha da abordagem para o estudo tem também como critério a trajetória da pesquisadora e o contexto social da comunidade pesquisada

É igualmente importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica a sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, a sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para compreensão e explicação deste mundo influenciarão a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras os pressupostos que orientam o seu pensamento vamos também nortear sua abordagem de pesquisa. (ANDRÉ; LÜDKE, 2014, p. 3).

Bogdan e Biklen (1994) e André e Lüdke (2014) endossam que a investigação qualitativa possui cinco características principais, embora nem todas as pesquisas feitas sob esta abordagem devam reuni-las necessariamente.

Em primeiro lugar, a *fonte direta de dados é um ambiente natural*. No caso desta pesquisa, o ambiente (campo de pesquisa) é a própria escola onde a professora (pesquisadora ou investigadora, para este referencial teórico) atua e realiza o estudo.

Em segundo lugar, o *investigador é o principal instrumento*. Novamente, cabe à professora pesquisadora a coleta e análise dos dados, por meio das técnicas metodológicas escolhidas para a pesquisa.

Em terceiro lugar, a *investigação qualitativa descritiva*. Os dados coletados são feitos com base em diferentes documentos, como diários de campo, anotações, fotografias, filmagens, transcrição de falas, citações, registros, documentos oficiais, entre outros que são considerados importantes à medida que o objeto de estudo é desvelado no trabalho de campo. Para a pesquisa em formação de leitores e levando em consideração as questões norteadoras, este estudo considera fotografias, documentos oficiais, atividades dos alunos e suas contribuições durante e posteriores, por meio da entrevista, para a investigação e retomada do ambiente escolar como espaço de leitura.

Na quarta colocação, é mencionado que os *investigadores/pesquisadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados*. Em uma pesquisa qualitativa, como no caso desta, que trata da formação de leitores na educação básica, é muito relevante observar e documentar as interpretações, as experiências dos alunos com os livros, a interação entre os pares a partir de uma leitura e a ampliação da opinião e do gosto no desenrolar das aulas de literatura.

Esses processos pedagógicos não se encaixam em uma tabela estatística final, como “resultado” do estudo de campo, mas sim, são detalhados ao longo do estudo. No caso desta pesquisa, isto se dá na medida em que os dados são triangulados, especialmente observações e entrevistas, que, quando revistos, podem revelar desenvolvimentos de leitura e escrita no que diz respeito ao aluno-leitor.

Por fim, os *pesquisadores tendem a analisar os dados de forma indutiva*. Em outras palavras, o pesquisador preocupa-se em abarcar as diferentes perspectivas que surgem ao longo do estudo de campo. O objetivo, à medida que o objeto se mostra ao pesquisador, é analisá-lo e reconstruir o contexto da melhor forma possível, e não sob a preocupação de dar uma resposta ou testar uma hipótese pré-concebida. Por essa razão, inclusive, são relevantes questões em lugar de hipóteses, pois aquelas podem orientar e roteirizar o trabalho da pesquisadora na busca de seu objetivo. Assim sendo, o significado que os alunos dão à leitura ao longo do processo e de como estes significados se desdobram na vida escolar dos alunos nesse período são focos de atenção especial na pesquisa.

Caracterizada a pesquisa qualitativa, cabe descrever o recorte metodológico feito pela pesquisadora na intenção de melhor cotejar a questão de sua pesquisa em relação à formação de leitores na educação básica e a retomada do espaço escolar como privilegiado para leitura.

Trata-se da pesquisa etnográfica em educação, já que esta perspectiva permite uma análise cultural do ambiente em que o pesquisador está inserido, dos valores, relações sociais prezadas pelo grupo estudado. Para compreender os processos de leitura e significação que a escola e as próprias crianças dão a esta atividade é muito importante compreender como isso se reflete na sala de aula e nas aulas de literatura.

2.2 A ETNOGRAFIA EM EDUCAÇÃO

A etnografia é uma metodologia de pesquisa desenvolvida originalmente por antropólogos e, posteriormente adaptada à pesquisa em educação. André (1999, p. 28) pontua que “se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação dos estudiosos da educação é com o processo educativo”. (ANDRÉ, 1999, p. 28).

Já que a Etnografia Escolar é um redesenho do “tipo” de pesquisa etnográfico, há alguns requisitos sugeridos por Wolcott (1998 apud André, 1999, p. 28) que não necessitam ser cumpridos pelos pesquisadores da educação “[...]”

como por exemplo, uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e uso de amplas categorias sociais na análise de dados”.

Em contrapartida, para que uma pesquisa seja classificada como etnográfica, deve dispor de determinado encaminhamento metodológico. Primeiramente, *utiliza técnicas específicas para analisar o objeto* e “[...] faz uso de técnicas que tradicionalmente estão associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos”. (ANDRÉ, 1999, p. 28). Neste trabalho, são consideradas estas técnicas, cujo detalhamento é apresentado na próxima seção.

Em segundo lugar, *coteja o “princípio da interação constante entre pesquisador e objeto pesquisado”* (ANDRÉ, 1999, p. 28), evidenciando o pesquisador, o humano, como instrumento principal para o desenvolvimento da pesquisa.

Posteriormente, há *ênfase no processo*. O pesquisador está interessado em apresentar a visão dos participantes do estudo sobre as experiências inerentes ao estudo e ao mundo. Por isso, é importante que o pesquisador descreva e retrate a visão dos participantes, demonstrando uma evolução do fenômeno. Isto parece muito pertinente à proposta deste estudo no que diz respeito ao contato dos alunos com diferentes leituras, a oportunidade de discutirem valores éticos e estéticos das obras à medida que o Método Recepcional é desenvolvido.

Também se destaca a *preocupação com o significado*. O pesquisador busca reconstruir os pontos de vista dos participantes (no caso, alunos) e extrair disso, por meio das técnicas metodológicas, o máximo de significado possível. Para isto, é importante observar não só as pessoas, mas os eventos, as relações e todo o cotidiano escolar que envolve o objeto estudado.

O *Trabalho de campo* também é um fator que depende da aceitação do grupo estudado e também pode variar quanto ao tempo de permanência do pesquisador no campo. No caso deste estudo, sendo a professora pesquisadora integrante do quadro docente da escola, o tempo definido para estudo na turma é de nove meses. É no trabalho de campo que se coletam dados valiosos para análise e investigação da pesquisa.

Na análise dos dados em um estudo dessa natureza, *descrição e indução* são igualmente importantes. Neste quesito, o pesquisador precisa estar aberto as diferentes perspectivas que podem surgir ao longo do seu estudo. O investigador descreve situações, pessoas, atividades, documentos e, dessa forma, não é possível fazer um trabalho de campo a partir de uma hipótese ou questão a ser testada. O trabalho é de descrição, de questionamento e de reflexão as soluções a serem tomadas a partir do problema que se apresenta ao pesquisador.

A escolha da etnografia, de acordo com suas características descritas, se justifica porque

[...] a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso, faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade. (ANDRÉ. 1999, p. 30).

Essa concepção vem ao encontro do objetivo dessa pesquisa, que visa descrever as possíveis contribuições do Método Recepcional para a formação de leitores do 4º ano do ensino fundamental. Ler literatura na escola necessariamente perpassa crenças, valores e práticas sociais que permeiam todo o ambiente educativo e interações entre os alunos e professoras, pois a literatura é uma fonte de inquietação e questionamento do mundo. Essas relações, entre o texto literário, alunos, professores, escola e suas culturas configuram uma estrutura complexa. Por essa razão, é necessário observar, por longo tempo, o grupo com o qual se intenciona realizar a pesquisa.

Essa perspectiva aplicada à metodologia pretendida por essa pesquisa quanto à investigação da formação do leitor é, sobretudo, sociocultural, pois ler envolve tanto a escola quanto sociedade, uma dupla acepção que requer uma teoria que se refira ao leitor, “[...] à experiência estética, à possibilidades de interpretação e, paralelamente, suas repercussões no ensino e no meio talvez tenha o que transmitir ao estudioso, alargando o alcance de suas investigações”. (ZILBERMAN, 1989, p. 6). Portanto, a questão social da leitura literária e suas implicações em um determinado grupo escolar exigem que a pesquisadora esteja

atenta tanto à construção da pesquisa, à sua prática como docente e ao desenvolvimento do aluno como leitor literário.

Esta forma de conduzir a pesquisa pode pontuar dois questionamentos quanto a sustentação metodológica: 1) a forma de condução da pesquisa, porque flexível, pode dar a impressão de que esta forma de se fazer pesquisa pode ser mais fácil do que outras; 2) o estudo aparenta ser tendencioso, já que há o acúmulo de funções da pesquisadora (professora e pesquisadora), dentro de um campo de pesquisa que supostamente já domina, o que levanta suspeitas de sua isenção como pesquisadora e do distanciamento necessário a questão de pesquisa.

Para responder satisfatoriamente estes questionamentos, nos valem de André (1999). Quanto à forma de condução da pesquisa, porque flexível e o fato de a pesquisa parecer mais fácil do que outras, destacamos que este estudo requer muita sensibilidade do pesquisador, pois as relações a seres descritas e analisadas são imprevisíveis, o que exige constante retomada das técnicas e do material teórico.

Quanto à isenção da pesquisadora em seu contexto, ressaltamos como resposta o que André (2013, p. 96) denominará “rigor metodológico” e o que a autora denomina como “estranhamento”, já que nos estudos etnográficos, muitas vezes, há uma visão equivocada em relação ao papel da teoria metodológica, o que resulta em uma dificuldade em lidar com a “complexa questão da objetividade/participação”. (ANDRÉ, 1999, p. 48).

Para a pesquisa, o rigor metodológico é fator determinante de sua cientificidade. É necessário que o pesquisador descreva clara e pormenorizadamente quais foram os passos, critérios e escolhas feitas na construção de seu estudo, o que pode ser evidenciado por meio das técnicas metodológicas (observação participante, diários de campo e entrevistas, análise documental das aulas de literatura) e posterior análise de dados, o que requer sensibilidade e aprofundamento do pesquisador.

No que tange ao segundo questionamento, é que o pesquisador não confunda sua participação com seu objeto de estudo.

Por mais complexa que seja esta relação, já que a pesquisadora faz parte de seu contexto pesquisado, para garantir o rigor científico do estudo, deve

promover o seu *distanciamento* da questão do estudo, de modo a não o comprometer. Contudo, André (1999, p. 48) alerta que “distanciamento não é sinônimo de neutralidade”, ou seja, o pesquisador precisa trabalhar seu envolvimento, subjetividade por meio do *estranhamento*, que é “[...] um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha”.

A princípio, organizar uma forma de análise de um processo no qual o pesquisador está pessoalmente comprometido pode soar pouco científico, contudo, esta tarefa pode, sim, ser realizada, desde que o pesquisador se volte constantemente ao seu referencial teórico e utilize de procedimentos e cuidados metodológicos específicos, como a triangulação. (ANDRÉ, 1999).

Em sua busca pelo distanciamento necessário, o pesquisador pode avaliar

[...] uma diversidade de sujeitos (pais, alunos, professores, técnicos e, em cada um desses grupos, posições diferenciadas), uma variedade de fontes de informações (entrevistas, observações, depoimentos escritos e orais, documentos) e diferentes perspectivas de interpretação dos dados (psicológica, pedagógica, sociológica, antropológica, linguística, política, filosófica, histórica). Esses cuidados metodológicos e um forte apoio do referencial teórico podem ajudar a manter o distanciamento, diminuindo os problemas apontados. (ANDRÉ, 1999, p. 48)

Neste estudo, o *estranhamento* foi pensado a partir de uma estratégia metodológica auxiliar na observação participativa: o uso de uma câmera² para filmar as aulas de literatura, além de fotografias e posteriores entrevistas dos participantes de pesquisa. A câmera foi, sem dúvida, um elemento estranho para os alunos quando introduzida no ambiente. A cada início de aula era comum as perguntas como: “você tá tirando foto da gente? ”, “você vai mostrar pra diretora?”.

Aos poucos, a cada aula, eu procurava mostrar aos alunos como o equipamento funcionava e explicar, da forma mais clara possível para que servia o equipamento, que, no caso, me ajudaria a perceber o que faltava para eu melhorar a minha aula. Além desse motivo, também mostrei para eles como a focalização era feita, na perspectiva de filmar a sala toda e não um aluno específico. O fato de não serem focalizados individualmente os deixou muito tranquilos e, aos poucos, as perguntas a respeito da câmera cessaram.

² A autorização para uso da câmera e captação da imagem e áudio dos alunos foi obtida dos seus pelos responsáveis ao assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido estabelecido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná.

Apesar de representar certo incômodo para os participantes no início, filmar as aulas foi uma estratégia fundamental para alimentar o diário de campo, além de demonstrar o respeito e o rigor metodológico a partir da utilização de técnicas avaliadas como adequadas para a metodológica, parecem conferir o devido valor científico ao estudo, retratar de forma fidedigna o fenômeno estudado, além de garantir a transparência e o respeito tanto em relação ao processo de pesquisa quanto da pesquisadora.

Tendo caracterizado as razões, aproximações e argumentado a respeito de questionamentos que o recorte etnográfico implica, passo a descrever quais técnicas são utilizadas no estudo.

2.2.1 Técnicas metodológicas

As técnicas utilizadas para o envolvimento da pesquisa de acordo com a opção metodológica foram: a observação participante, o diário de campo, entrevistas e análise documental.

A observação exige do pesquisador um intenso envolvimento com o grupo, no “[...] intuito de desvendar as redes de significados, produzidos e significados nas relações interpessoais. Há segredos, do grupo, fórmulas, padrões de conduta, silêncios e códigos que podem ser desvelados”. (TURA, 2003, p. 189). A colocação é muito pertinente, pois neste estudo, a professora é também pesquisadora e está em constante interação com o universo pesquisado.

Por esta razão, para realização de todas as atividades, aulas e pesquisa, olhar e registro aguçados são uma exigência, além de outras técnicas para complementação da observação participante, pois nos estudos qualitativos em educação “[...] os estudos de caso que utilizam técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas possibilitam reconstruir os processos e relações que configuram experiência escolar diária”. (ANDRÉ, 2013, p. 97).

A técnica de observação participante é tratada como um pesquisador que entra em um grupo para nele mergulhar e reconstruir as relações necessárias ao estudo. Contudo, no caso dessa pesquisa, a professora também atua. Para garantir a reconstrução das aulas com mais fidedignidade, foi implantada a

filmagem das aulas, para posterior assistência e complementação do diário. Durante a observação, “o pesquisador fornece elementos que permitam apreender qual é a história, situação que desenvolve na observação participante como técnica de pesquisa”. (ANDRÉ, 2013, p. 100).

As filmagens das aulas aliadas à confecção de diários de campo proporcionaram à pesquisadora descrição dos fenômenos de aula com mais qualidade, bem como enriqueceram o diário de campo e garantiram isenção frente a um ambiente que lhe é familiar.

No que diz respeito ao diário de campo, ressalta-se sua importância como parte integrante na recolha de dados. O diário de campo tem como objetivo para a pesquisadora retratar criteriosamente as ocorrências durante o tempo de aula, pois “é um recurso imprescindível, que ele irá consultar seguidamente e, ao reler o que escreveu, cada vez mais se interessar pelo registro do que foi observado e pelo que vai percebendo de vantagem nessa tarefa.” (TURA, 2005, p. 189).

Os diários de campo foram estruturados a partir do modelo utilizado por Dalla-Bona (2012), ao sugerir uma estrutura flexível para as notas. O modelo contém a descrição de atividades e a seção comentários, importante para o posterior confronto das impressões do pesquisador com os demais dados coletados por meio das outras técnicas

A técnica da entrevista foi empregada ao final do desenvolvimento das aulas. Foram entrevistados todos os alunos participantes (APÊNDICE A) e as duas professoras, regente (APÊNDICE B) e bibliotecária (APÊNDICE C). Entrevistar os participantes da pesquisa, alunos e professoras é um importante complemento para enriquecer a compreensão, tanto dos registros dos diários de campo quanto dos documentos produzidos pelos alunos.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), em pesquisas qualitativas, as entrevistas podem ser utilizadas de duas maneiras, ou como estratégia predominante ou como complementação da observação participante. A função da entrevista é a de “[...] recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Logo, o objetivo do uso desta técnica na pesquisa foi verificar com as profissionais, professora bibliotecária e professora regente reflexos e contribuições das aulas de literatura.

No contexto da pesquisa, as entrevistas transcritas tiveram como fim o aprofundamento das impressões dos participantes envolvidos, como complementação às produções escritas, “[...] no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. ” (ANDRÉ, 1999, p. 28). A “análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. ” (ANDRÉ; LÜDKE, 2014, p. 44-45).

Consideramos documentos para essa pesquisa:

- planejamentos da professora pesquisadora (professora de Literatura);
- atividades produzidas pelos alunos: pequenos textos de opinião, desenhos, atividades de interpretação de texto, entre outras formas de expressão nas aulas de Literatura;
- filmes e fotografias das atividades realizadas no espaço escolar e das aulas de Literatura;
- documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação, que regem todo o trabalho pedagógico da escola, como: Diretrizes Curriculares Municipais, os Cadernos Pedagógicos, Planos Curriculares do 4º ano e Projeto Político Pedagógico da Escola;
- acervo de literatura da escola e da sala de aula da turma participante.

A análise dos planejamentos das aulas é parte integrante e inseparável dos diários de campo, revisitados e complementados a partir da assistência do filme gravado. Realizada pela pesquisadora a cada aula, esta prática forneceu elementos de análise para cruzamento de dados com as entrevistas, na tentativa da verificação da contribuição e análise crítica dos resultados das aulas.

As atividades produzidas pelos alunos, ou textos escritos pelos sujeitos, como definem Bogdan e Biklen (1994), são imprescindíveis elementos de análise para esta pesquisa. É a partir destas produções que podem ser identificadas instâncias de análise, como o interesse dos alunos pelas aulas (capricho nas atividades), a projeção da subjetividade, por meio da expressão da opinião de

forma oral e escrita, cuja implicação, a longo prazo, é a proficiência gradual no aperfeiçoamento do uso da língua o desenvolvimento do leitor neste espaço de tempo pesquisado.

Os filmes e as fotografias, produzidos pela investigadora durante a atividade no campo são elementos utilizados em conjunção aos diários. Ilustrar o espaço é uma importante estratégia para compreender melhor o ambiente, a comunidade, e retratar com mais fidedignidade o campo de pesquisa, pois “Na procura dos investigadores educacionais pela compreensão, as fotografias não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 191).

Quanto aos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação, o objetivo é investigar a existência de orientações voltadas ao ensino de literatura. Vale lembrar que “nesses documentos os investigadores podem ter acesso à ‘perspectiva oficial’, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 180).

Por fim, o acervo de literatura da escola (biblioteca) e o acervo disponível em sala de aula são medidores importantes para verificação do gosto e interesse de leituras dos alunos, sendo importante ponto de acompanhamento da maturidade e criticidade dos leitores em formação. Esse direcionamento é importantíssimo, pois pode mostrar ao pesquisador noções e conceitos da escola em relação à formação de leitores literários.

2.3 ESPAÇOS DE LEITURA LITERÁRIA E LEITORES

Para o desenvolvimento do estudo, foram escolhidos como campo de pesquisa a escola onde atuo desde 2014 como professora de Literatura e a respectiva biblioteca.

2.3.1 Espaços de leitura

A Escola Municipal onde o estudo foi desenvolvido fica em Curitiba e dentre os 850 alunos que atende estão muitos oriundos de municípios próximos, como de Almirante Tamandaré (região metropolitana). A instituição oferece

escolarização fundamental do 1º ao 9º ano, por essa razão, é muito representativa na região.

É muito comum encontrar netos, filhos de ex-alunos da escola nos anos iniciais bem como funcionários da própria escola que lá estudaram. Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, os familiares dos alunos são majoritariamente alfabetizados.

A escola tem boa infraestrutura. Dispõe de 15 salas de aula, biblioteca³, uma sala de Artes, um Laboratório de Ciências, uma sala de informática (com 23 computadores), 3 quadras poliesportivas (uma com cobertura), 2 pátios internos, um parque infantil externo com brinquedos, 2 salas para a administração (secretaria e direção) e uma sala para almoxarifado.

Já o quadro docente é composto por 60 professores, que trabalham em dois turnos, manhã e tarde. Pela manhã, a escola conta com os professores de diferentes áreas do conhecimento (história, geografia, inglês, língua portuguesa, matemática, arte e educação física); à tarde, trabalham os professores com formação para o ensino fundamental I.

Quanto aos funcionários, são 5 inspetores, 4 pedagogas (duas pela manhã e duas à tarde) e três assistentes administrativos, que trabalham ao longo do expediente escolar (dados do ano de 2016). A escola funciona durante todo o dia, atendendo, no turno manhã, os anos finais do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e, no turno da tarde, aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

Faço parte do quadro docente desde 2014 e sou professora das aulas e Literatura para todas as turmas do turno da tarde (1º ao 5º ano). Esta foi a principal razão que levou a escolha do campo de pesquisa. Outra razão para a escolha do campo foi o índice de 6,3 pontos (em escala que vai de zero a 100) alcançado pela escola na avaliação dos indicadores de leitura do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2015⁴ Tal resultado demonstra a necessidade do constante aperfeiçoamento do trabalho com a leitura.

³ Imóvel contíguo à escola também denominado Farol do Saber.

⁴ O indicador educacional Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2015. Essa forma de avaliação em larga escala relaciona, para obtenção dos resultados, informações de rendimento escolar (aprovação) e desempenho (proficiências) em exames padronizados, como a Prova Brasil e o Saeb.

A sala de aula da turma participante da pesquisa apresenta características comuns as outras salas da escola. O mobiliário de carteiras é distribuído em duplas, há calendário, quadro numérico e atividades dos alunos que expostas temporariamente, à critério da professora regente. O espaço ainda possui armário próprio, utilizado apenas pela professora regente para guardar o material dos alunos, como cadernos, livros didáticos, e outros suplementos para as aulas.

FIGURA 1 – SALA DE AULA DOS PARTICIPANTES



FONTE: Acervo pessoal da autora (2016).

Neste mesmo armário ficam guardados os livros de literatura dos alunos em uma caixa, sem número exato de exemplares e sem um critério estético definido para incorporação de obras. Os livros que ali se encontram são antigos, novos, foram trazidos pelos próprios alunos ou pela professora regente. Ainda há alguns exemplares cedidos pelo acervo da escola. A caixa ainda conta com alguns gibis, gênero preferido pelas crianças para leitura após o término das atividades. Nem todos os livros parecem interessar aos alunos tal como os gibis.

As aulas de Literatura começaram a fazer parte da grade obrigatória da escola apenas em 2013, por ato da Equipe Pedagógica da escola, em atendimento às exigências das normatizações estabelecidas por meio da Portaria n. 45 (publicada no Diário Oficial do Município em 11 de novembro de 2013⁵). O

⁵ CURITIBA. Portaria n. ° 45, de 11 de novembro de 2013. Estabelece como aulas especiais para as escolas do Município as aulas de Literatura e Artes. **Diário Oficial Eletrônico dos Atos Do Município de Curitiba**, nº 217. Curitiba, 11 nov. 2013. Disponível em: http://legisladoexterno.curitiba.pr.gov.br/DiarioConsultaExterna_Pesquisa.aspx. Acesso em 12 out. 2016.

documento estabelece como conteúdos integrantes do currículo do ensino fundamental I e, portanto, como aulas especiais as aulas de Literatura e Artes. Apesar disso, as aulas de literatura não dispõem de caderno pedagógico específico para o trabalho em sala de aula, ficando a cargo do professor fazer o planejamento, leituras, selecionar obras, elaborar atividades e conveniar seu trabalho com o da biblioteca, espaço que passo a descrever.

A biblioteca da escola consiste em uma construção denominada Farol do Saber. O Farol do Saber, idealizado em 1994 pela gestão municipal à época, consiste em uma rede de bibliotecas comunitárias, algumas instaladas em logradouros públicos e outras contíguas às escolas municipais.

A arquitetura da construção é modular, em estrutura metálica e contém uma torre, imitando um farol portuário, que pode chegar a 10 m de altura. A ideia do Farol do Saber é a de iluminar as mentes para o conhecimento e para a razão por meio dos livros; nessa perspectiva, o Farol do Saber é um local que direcionaria os alunos à "luz do conhecimento", assim como embarcações são guiadas pelos faróis para seu destino correto quando na escuridão.

Todos os Faróis do Saber da cidade são constituídos por dois andares (chamados pisos): no primeiro, está o acervo literário, distribuído em prateleiras dispostas em colunas e fileiras; no segundo, há o mezanino, onde são desenvolvidas atividades de leitura e, desde 1999, equipado com até 15 microcomputadores com acesso à internet para usufruto da comunidade.

FIGURA 2 – MEZANINO DO FAROL DO SABER



FONTE: Acervo pessoal da autora (2016).

Ainda, o prédio conta com uma escada interna que dá acesso do piso térreo ao mirante, no topo da torre.

FIGURA 3 – ENTRADA DO FAROL DO SABER



FONTE: Acervo pessoal da autora (2016).

FIGURA 4 – INTERIOR DO FAROL DO SABER (PISO TÉRREO)



FONTE: Acervo pessoal da autora (2016).

A visitação dos alunos a este espaço ocorre por turma, uma vez por semana e em horários específicos, sempre sob supervisão da professora bibliotecária, quem, eventualmente, realiza: atividades de empréstimo e devolução de livros, contação de histórias e leituras, além de prestar atendimento à comunidade, durante o horário escolar, para outros serviços (acesso à internet, impressões e biblioteca).

Com a turma participante da pesquisa, especificamente, essa atividade ocorreu sempre às terças-feiras, no terceiro horário de aulas (15h30min às 16h) e consistia na ida dos à biblioteca alunos (em equipes de cinco) para devolução e realização de empréstimos. Em média, a visitação (literalmente) à biblioteca leva dez minutos (entre a escolha dos livros, devolução e baixa no sistema realizada pela professora bibliotecária para controle dos empréstimos).

FIGURA 5 – ESTANTE DE LIVROS INFANTIS



FONTE: Acervo pessoal da autora (2016).

O acervo da biblioteca é de cerca de dois mil títulos de literatura infantil, de acordo com a contagem manual (pois não há um sistema de catalogação eletrônico onde esta informação esteja disponível) empreendida pela professora bibliotecária. Além dos livros literários, há também 50 exemplares de gibis, que também são disponibilizados para empréstimos.

Ao analisar o acervo durante as observações que ocorriam às terças-feiras, identifiquei que há livros de autores renomados (Ana Maria Machado, Ziraldo, Ruth Rocha, Hans Christian Andersen, Ricardo Azevedo, Silvia Orthof, Irmãos Grimm etc.) e que apresentam boa qualidade gráfica e textual. Considero que estão, em sua maioria, bastante adequados para a faixa etária dos alunos da tarde, que, muitas vezes, utilizam como fator determinante para escolher um livro boas ilustrações e títulos criativos. Os exemplares também são um bom ponto de partida para o planejamento de um trabalho adequado com literatura. Todos os livros apresentam o tombo, cujas etiquetas são fixadas na lateral e, em geral, apresentam estado de conservação compatível com a frequência de empréstimos e manejo.

Quase todos os exemplares foram obtidos por meio de remessas enviadas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), eventuais aquisições da escola com verba própria (o que ocorre raramente) e por doações externas, mas nem todas são aceitas, pois a bibliotecária procura fazer avaliação dos livros antes de incorporá-los ao acervo. Apesar da quantidade diversificada de títulos, não há, por exemplo, dez, vinte ou 30 exemplares de cada livro, caso seja concebido um projeto com um livro específico.

Eventualmente, quando as professoras de Língua Portuguesa de ensino fundamental II fazem solicitação de compra para realização de projeto de leitura com livros específicos, a escola adquire uma ou outra coleção de livros, isto é, 30 ou 40 exemplares da mesma obra. Estes títulos, no entanto, não são guardados na biblioteca e nem disponibilizados para empréstimo, mas armazenados no almoxarifado da escola, sob proteção dos inspetores. As caixas de livros são liberadas apenas para os professores e nos horários das aulas, como foi o meu caso, quando utilizei *Contos de Enganar a Morte*, de Ricardo Azevedo.

As coleções de livro são, então, exceções, mas os títulos da biblioteca são todos disponíveis para empréstimo dos alunos. Este é realizado de forma bastante breve. Via de regra, a atividade acontece em horário concorrente às aulas e não é aconselhável a longa permanência dos alunos no espaço para realização de leituras no Farol do Saber, com exceção de uma vez a cada mês, quando são realizadas contações de história pela professora bibliotecária

(mediante exigência da Gerência de Faróis, órgão que regula o trabalho nas bibliotecas).

Os Faróis do Saber são administrados pela Rede Municipal de Bibliotecas Escolares (RMBE)⁶, instituída em 2007, e Gerência de Faróis da Secretaria Municipal de Educação. Segundo site oficial da Educação de Curitiba⁷, a rede é composta por 196 bibliotecas, sendo que 181 atendem escolas – 149 bibliotecas em escolas e 32⁸ Faróis do Saber, onde também se presta atendimento à comunidade.

O trabalho é realizado por uma professora bibliotecária, licenciada em qualquer área e, eventualmente, por um estagiário. O atendimento no Farol é prioritário para os alunos da escola nos períodos da manhã e tarde (anos finais e iniciais, respectivamente), mas, por se configurar como biblioteca comunitária, também presta diversos serviços à comunidade escolar, como: acesso à internet, empréstimos de livros, pesquisas escolares, impressão de documentos e atividades de leitura para os alunos da escola.

2.3.2 Os leitores

No início do ano letivo de 2016, a turma do 4º ano era composta por 35 alunos. Ao longo do ano, muitos deles pediram transferência para outras escolas e seis alunos não foram autorizados pelos pais a participar da pesquisa. Outros dois alunos ingressaram na turma em julho. Entre idas e vindas, os participantes da pesquisa foram 26 alunos da turma de 4º ano, duas professoras (bibliotecária e regente) e a professora-pesquisadora, cujo perfil passo a descrever a seguir.

Grande parte dos participantes é aluno da escola desde o primeiro ano do ensino fundamental e pelo menos metade da turma já caminha na mesma turma desde o segundo ano, período também de meu ingresso na escola e do primeiro

⁶ Instituída por meio do decreto n.º 376, de 17 de abril de 2007, a Rede Municipal de Bibliotecas Escolares de Curitiba (RMBE) é coordenada pela Gerência de Bibliotecas e Faróis do Saber (GBFS). A seção também está vinculada ao Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional (ETD) da Secretaria Municipal da Educação (SME).

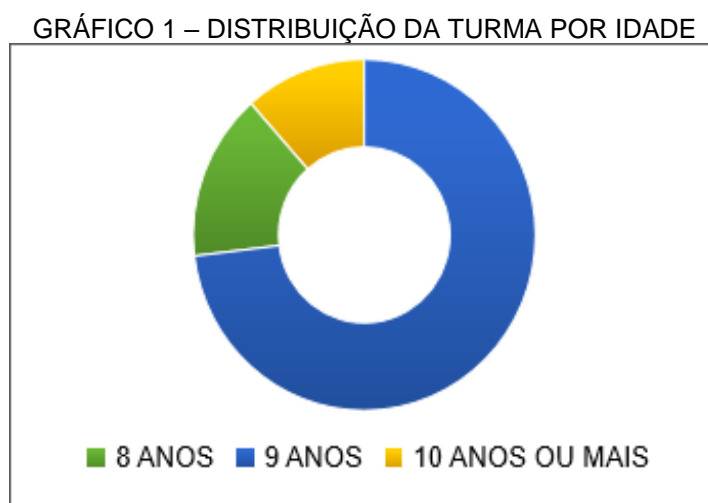
Fonte: <http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/bibliotecas-e-farois-do-saber/3814>. Acesso em 22 mai. 2017.

⁷ Disponível em: <http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/bibliotecas-e-farois-do-saber/3814>. Acesso em: 22 mai. 2017.

⁸ Disponível em: <http://multimedia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/3/pdf/00102524.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2017.

contato com alguns alunos. Apesar disso, a turma é bastante diversificada nos quesitos econômicos, religiosos, étnicos, etários e nas condições de aprendizagem.

A começar pela distribuição da turma por gênero. A turma tem 14 alunas e 12 alunos. A distribuição da turma é relativamente equilibrada entre os sexos, sendo um pouco mais da metade dos alunos do sexo feminino. Já no quesito faixa etária, a distribuição da turma é bastante heterogênea, conforme GRÁFICO 1:



FONTE: A autora (2016)

No gráfico, a cor azul representa o grupo de alunos que têm 9 anos completos, faixa etária padrão para cursar o 4º ano do ensino fundamental. O grupo representado pela cor verde é o de alunos que ainda têm 8 anos, mas completarão 9 ao final de 2016, no mês de dezembro. Por fim, o grupo de alunos representado pela cor amarela é o de alunos com 10 anos ou mais que estão cursando o 4º ano. No caso da turma, esses alunos foram retidos ao final do primeiro ciclo do ensino fundamental, no 3º ano por apresentarem muitas dificuldades no processo de alfabetização.

As diferenças socioeconômicas entre os alunos da turma participante da pesquisa são bastante consideráveis. Todos têm acesso a televisão e celular. Algumas famílias são economicamente mais estáveis, cujos alunos têm acesso a bens culturais (no sentido geral), como televisão por assinatura, canais de

entretenimento na internet, videogames e, eventualmente, frequentam cinemas, biblioteca e teatro acompanhados de seus familiares.

Já em relação aos alunos oriundos de famílias com situação socioeconômica mais desfavorecida apresentam dificuldade de acesso a bens materiais e culturais. Não frequentam cinemas u teatros, com exceção da escola, quando correm essas atividades, utilizam internet apenas na escola e também frequentam biblioteca apenas neste local.

Além das diferenças econômicas, é destacável também a diversidade religiosa presente na turma: há alunos católicos, evangélicos, umbandistas, batistas e alunos que não frequentam nenhum tipo de associação religiosa. Na turma do 4º ano também há alunos de diferentes perfis étnicos: loiros, ruivos, morenos e duas crianças negras. Todos os alunos têm entre 8 e 10 anos, não ultrapassando esta idade.

Além das características sociais, os alunos apresentam diferenças muito singulares na experiência com a aprendizagem escolar que são demonstradas durante as aulas, seja por meio do ritmo de aprendizagem, da completude ou andamento da alfabetização, da fluidez na atividade de escrever, da retenção no terceiro ano ou do nível de maturidade para a aprendizagem.

Este último, particularmente ficou muito evidente durante as aulas de Literatura. Enquanto alguns alunos conseguiam ler e terminar textos, outros ainda estavam procurando certo fio condutor para interpretar a história. Esta observação também foi feita pela professora em uma de nossas conversas, quando falávamos de suas impressões a respeito do trabalho realizado com a literatura durante a pesquisa.

Professora Regente: o que eu sinto é que essa turma em especial é uma turma que eles precisam um amadurecimento maior, sabe? Porque, às vezes, você traz alguma coisa um pouco mais complexa e eles têm muita dificuldade! Sabe? De ir além, de questionar, de trazer as suas experiências. Eu ainda tenho que ver com muito critério o que eu vou trabalhar dentro de um texto, porque eles ainda não alcançam o que eu gostaria como 4º ano.

Quanto às professoras (regente e bibliotecária), ambas escolhidas e convidadas a participar do estudo, foram entrevistadas no final do trabalho de campo. As duas profissionais possuem uma longa trajetória como professoras de

ensino fundamental I da Rede Municipal de Ensino de Curitiba há cerca de 20 anos. Também atuam há pelo menos seis anos na escola escolhida como campo de pesquisa. Com exceção da professora regente, que atuou um período no sistema privado de ensino, as duas professoras fizeram a maior parte de suas carreiras nesta Rede.

A professora regente, conforme citado, possui experiência docente há 20 anos. É graduada em Artes Plásticas e especializada em educação infantil e ensino fundamental. À tarde, trabalha com turmas de ensino fundamental I e, eventualmente, assume padrão contratado no contraturno. Sua atuação, nos últimos anos, tem sido prioritariamente junto com os alunos de 4º e 5º anos, por opção da professora. Sua participação na pesquisa foi fundamental para a identificação dos gostos dos alunos, na compreensão mais aprofundada das relações dos alunos com livros e leitura, no desvelamento de questões acerca da leitura literária e no detalhamento da experiência dos alunos e suas reações após as aulas com o Método Recepcional.

A professora que atua nas bibliotecas da escola também tem experiência de 20 anos no magistério. Seu concurso é de professora de Pré a 4ª série, mas, há pelo menos 12 anos faz trabalhos em bibliotecas. Conforme revelado em entrevista pela própria professora, por fatores de saúde e de laudo médico, a professora ficou impossibilitada de trabalhar em sala de aula, sendo remanejada para atividades na biblioteca. A professora possui vaga fixa no período da manhã, mas assim como a professora regente, eventualmente dobra seu padrão por meio de contrato, atuando também à tarde no atendimento aos alunos de 1º ao 5º ano.

A participação da professora bibliotecária foi muito importante para que fossem destacados aspectos institucionais entre escola, biblioteca e alunos participantes do estudo. A docente ajudou a responder algumas questões a respeito de funcionamento da biblioteca, gerência e acervo, sendo muito disponível ao longo do estudo.

As duas professoras foram entrevistadas pela pesquisadora ao final do trabalho de observação e aplicação das aulas. Desde já, destaco que o conteúdo de ambas foi indispensável para a análise dos dados obtidos nesta pesquisa.

Apresentados os participantes da pesquisa, na sequência tratarei dos temas que dão sustentação teórica à discussão, como Literatura e ensino,

concepção de leitura, leitor e literatura, a discussão a respeito do letramento literário, Estética da Recepção e Método Recepcional.

3 LITERATURA E ENSINO

Neste capítulo abordo as questões relativas à literatura, escola e leitores. Inicialmente, aponto uma discussão sobre leitura, o papel do leitor, concepções de literatura e literatura infantil. Também elencarei o papel do professor como mediador de leitura no encontro entre livros e leitores, abordando sobretudo sua formação. Ao final do capítulo, apresento o Método Recepcional como alternativa para o ensino de literatura e como o trabalho com base nessa metodologia foi desenvolvido no campo de pesquisa.

3.1 CONCEPÇÃO DE LEITURA E LEITOR

A importância da leitura como ação humana multifacetada é ponto de partida para muitos autores importantes. A bibliografia sobre o tema é vasta, por isso foi necessário optar pela perspectiva de alguns autores, como Martins (2006) Cosson (2014), Lajolo (1982, 2009), Aguiar (1999), Yunes (2009) para que sejam esclarecidos conceitos e desdobramentos da leitura para formação de leitores na escola básica.

A leitura é uma atividade plural, de caráter cognitivo, neurológico e psicológico. Ler, portanto, não é apenas decodificar, mas também compreender. Para Martins (2006, p. 32) as duas habilidades, *decodificação* e *compreensão* “[...] são necessárias à leitura. Decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível. Há que se pensar na questão dialeticamente”.

Por se configurar como expressão humana e social, a leitura é caracterizada por Cosson (2014, p. 33) como um “poderoso fator de inclusão social”. Esteado na concepção bakhtiniana da leitura, o autor compreende a atividade como “diálogo” e pondera que: “ler consiste em produzir sentido por meio de um diálogo” e que “a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto”. (COSSON, 2014, p. 36).

A partir desses elementos da leitura, Cosson (2014, p. 37), sugere uma cronologia sintetizadora das vertentes sobre leitura: a) *ler é ouvir o autor*: para as perspectivas tradicionais: “ler [...] é buscar o que diz o autor, o qual é,

simultaneamente ponto de partida e elemento principal do circuito da leitura”, perspectiva muito presente nas práticas escolares; b) *ler é analisar o texto*: o texto é ponto de partida, limite e autoridade. “O texto [...] é o que interessa no processo de leitura” e a leitura “é decifração do texto [...] é desvelar o texto em sua estrutura”; c) *ler é construir o sentido do texto*: para esta perspectiva, ler é “uma espécie de projeção do leitor sob o texto”. Nesta corrente, está inserida a Estética da Recepção.

De acordo com Iser (1996, p. 38), um de seus principais representantes, “ler é uma negociação do leitor com texto, ou seja, o texto é tomado como um conjunto de pistas que devem ser perseguidas pelo leitor ou um espaço de vazios que devem ser preenchidos pelo leitor”; e d) *teorias conciliadoras*: compreendem leitura como o compartilhamento de sentidos em sociedade.

Nessa mesma perspectiva, ao revisitar em 2009 sua publicação *Texto não é pretexto* (1982), a professora Marisa Lajolo atualiza a perspectiva sobre o trabalho com leitura e literatura na escola, ressaltando que o texto é pretexto, sim, no sentido de conter leituras de uma multiplicidade de gêneros, de contextos e do mundo extratexto. A pesquisadora postula que as práticas de leitura na escola “[...] precisam ter como objetivo capacitar os alunos para que, fora da escola, lidem competentemente com a imprevisibilidade das situações de leitura (no sentido amplo e no restrito da expressão) exigidas pela vida social”. (LAJOLO, 2009, p. 105).

Percebemos que a leitura de mundo se torna essencial para a vida dentro e fora da escola e dos textos. Além disso, é implícito que leitura é interação entre texto e leitor e leitores, o que pressupõe, portanto, diálogo. Nesse sentido, é muito válida a colocação de Cosson (2014, p. 35-6): “ler é um diálogo com o passado que cria vínculos, estabelece laços entre leitor e mundo e outros leitores”.

É pensando na interação texto, leitor, mundo e leitores que Aguiar (1999) caracteriza leitura também como “atividade relacionada ao mundo circundante” que “engloba uma multiplicidade de fatores quando ocorre”. A autora sugere então que o livro “é [...] produto cultural ativo, integrado ao sistema de trocas da comunidade, desde sua criação até seu consumo”. (AGUIAR, 1999, p. 236). Essa afirmação presta um importante serviço à escola à medida que dessacraliza o livro, pois confere a interação texto/leitor e item da prática social, já que

pressupõe domínio do código escrito e da variedade padrão, atividades comuns no cotidiano.

O leitor, por sua vez, especialmente na concepção do teórico Stierle (1979), é indispensável na materialização e atualização dos textos ficcionais, pois

A distância pragmática do leitor quanto ao texto ficcional é uma distância 'fingida' (*gespielte*); o leitor assume um papel que independe do contexto concreto de sua história pessoal. Do mesmo modo que é 'fingido' o papel pragmático do autor, papel que se liga apenas ao próprio texto. (STIERLE, 1979, p. 147)

Para o teórico, portanto, o leitor é aquele que pactua com a obra, que aceita o jogo da leitura, medeando entre o ficcional e o real, a significação e a valoração da obra.

É possível (e importantíssimo) compreendermos que ler não é uma atividade meramente escolar. Ler é uma atividade social, que nos move e orienta. Não é à toa que nos envolvemos com a leitura, sobretudo com a leitura literária, e não é raro verificar que assim ocorre também na escola. Nesse sentido, Yunes (2009) ressalta que a leitura, se não nos afeta, não nos acrescenta.

A autora afirma que no processo de interação entre texto e leitor há dois procedimentos específicos: o *reconhecimento*, quando o leitor se desarticula frente ao texto e a *compreensão*, quando o leitor reordena o conhecimento de acordo com seu mundo, adaptando-o e rompendo com seus sistemas de referência anteriores, acrescentando e atribuindo novos significados a sua vida e ao seu contexto.

Compreendendo a leitura como atividade de atribuição de sentido, diálogo, de prática social e reflexão de mundo, fica evidente o suplante da visão de leitura como mera decodificação. A leitura implica relação com o mundo, pois é "[...] quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa". (MARTINS, 2006, p. 17).

A leitura tem, portanto, importante papel na inserção social do indivíduo e é um direito básico, previsto em lei e é tarefa básica da escola. Essa perspectiva da leitura como diálogo, interação e prática social suscita a discussão sobre o

letramento, conceito presente nos documentos oficiais que regem o trabalho do professor e pesquisas de língua materna. Por isso, consideramos imprescindível discuti-lo nesta pesquisa, na finalidade de justificar ainda mais a importância da formação de leitores literários para a escola e para a sociedade.

3.1.1 Leitura de literatura e letramento literário na escola: o papel do professor

Para viabilizar e discussão sobre o trabalho com a literatura e a formação de leitores na escola, apresento a seguir o entendimento desta pesquisa sobre letramento. Este conceito é de extrema importância para a compreensão do papel da leitura e da escrita como práticas sociais, assim também o sendo para o campo da leitura literária. Ao esclarecer pontualmente os conceitos de letramento e letramento literário, que subjazem os documentos oficiais e práticas de leitura na escola, problematizo o papel metodológico que o professor (mediador entre livros e leitores) desempenha no processo de formação de leitores.

A discussão sobre o letramento é recente no Brasil e pertence ao campo da linguística, sendo posteriormente pensada também no campo da educação. A década 80, quando o conceito veio à tona no meio acadêmico, teorias que discorriam sobre alfabetização, leitura, usos da língua e escrita – leia-se construtivismo e o interacionismo – concorriam no panorama acadêmico.

Posteriormente, Magda Soares contribui para o campo apresentando sua versão de *literacy* para o português, que significa: “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”. (SOARES, 2004, p. 17). Apesar do grande alcance da perspectiva de Soares no meio acadêmico, o consenso sobre esse conceito ainda é discutido.

Segundo Mortatti (2004, p. 86), a imprecisão acerca do termo se deve a “sua recente introdução, pelas variadas formas de se caracterizarem as novas demandas sociais pelo uso da escrita e, também, pela ainda pouca produção acadêmica brasileira sobre o tema”. Ou, ainda, pelo dissenso a respeito de ser ou não uma consequência espontânea do processo de alfabetização (MORTATTI, 2004; 2007).

Até mesmo Soares (2004), ao reconhecer o letramento como conceito em construção, aponta algumas questões a serem consideradas pela teoria, como:

qual letramento se busca avaliar e medir? Quais os critérios a serem usados para medição e avaliação do letramento; e como definir letramento com precisão e, ao mesmo tempo, especificar critérios confiáveis para sua avaliação? Apesar disso, a autora afirma que o letramento é um “fenômeno multifacetado e extremamente complexo” e que “o consenso em torno de uma única definição é impossível”.

Apesar de dar corpo a vasta discussão, longe de ser esgotada nesta pesquisa, o fato é que a perspectiva do letramento começa a pautar uma série de redimensionamentos das práticas de leitura e escrita, sobretudo na escola básica. Neste estudo, assumo a perspectiva de Soares, de que letramento e alfabetização são fenômenos de natureza distinta. Alfabetização pressupõe domínio de um código escrito, a habilidade de decodificação, que, ao ser adquirida, é um processo finito; letramento é um *continuum* ao longo da vida do indivíduo. Por sua complementaridade, ambos são indispensáveis para as práticas sociais vigentes. (SOARES, 2004).

Também corroboro a posição de Soares (2004) a respeito das consequências sociais, políticas, culturais e econômicas do letramento e sobre a alfabetização, tarefa a ser sistematizada pela escola, conforme previsto pelos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Língua Portuguesa e Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, dada a localidade do campo de pesquisa.

Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, por exemplo, prezam que “Letramento é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia”. (BRASIL, 1997, p. 21). Em outras palavras, o documento apresenta a perspectiva do letramento como prática social e que deve ser um processo obrigatório na escolaridade básica.

Sobre este mesmo tema, as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba estabelecem que “[...] mais do que dominar o sistema alfabético de escrita, nossos estudantes, ao terminarem o segundo ciclo do Ensino Fundamental, precisam estar usando com desenvoltura a leitura e a escrita em diferentes situações práticas, isto é, devem ser alfabetizados funcionais”. (CURITIBA, 2006, p. 208).

Apesar da incorporação da perspectiva do letramento por documentos oficiais como estes a leitura no ambiente escolar ainda é uma questão preocupante. Avaliações educacionais em larga escala, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por exemplo, indicam que a leitura no Brasil ainda necessita de aperfeiçoamento e trabalho mais especializado.

No entendimento do PISA, letramento em leitura

[...] inclui grande variedade de competências cognitivas, entre as quais estão a decodificação básica [...] e o conhecimento de mundo. 'Letramento em leitura' pretende expressar a aplicação ativa, intencional e funcional da leitura a uma série de situações e para fins variados. (BRASIL, 2015, p. 93).

Em 2015, os estudantes brasileiros alcançaram 407 pontos na complexa escala utilizada pelo programa, que vai até 1.000. Em linhas gerais, fica evidente a extrema dificuldade de nossos alunos, segundo o Programa, em integrar e interpretar textos de maneira aprofundada.

Os resultados do IDEB (2015) também evidenciaram as dificuldades dos estudantes. A média brasileira na competência de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental (5º ano) foi de 5,5, em escala de 0 a 10. Guardadas as ressalvas a respeito das limitações das avaliações em larga escala, a divulgação desses resultados nos é útil na definição de metas para aperfeiçoar urgentemente nosso trabalho com a leitura.

Em um encadeamento lógico, concebemos que se trabalhamos no sentido de melhorar a leitura, assim também o fazemos para a leitura de literatura, campo onde também há uma série de dificuldades e limitações: inadequado trabalho com o texto literário em sala de aula, em virtude de fatores como: a) a formação do professor-leitor, que ao desconhecer obras literárias de qualidade, transforma o texto literário em “pretexto” quando utiliza para trabalho com conteúdo escolar; b) dificuldade de leitura, tributária de uma sôfrega caminhada de alfabetização que, muitas vezes, fazem com que os alunos se desmotivem da leitura. (LAJOLO, 1982⁹)

⁹ Em “O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?”, Lajolo (2009) faz uma releitura de posicionamentos sobre leitura e formação de leitores. No artigo, a autora discute que o bom leitor começa a nascer ou morrer a partir dos 7 anos e que geralmente o professor que não é leitor é

Não raro, a experiência com a leitura e escrita na escola pode tornar-se um gatilho para a baixa autoestima, por ser um processo difícil para muitas crianças. Quando a criança fracassa ao aprender o código, ela continua apreciando ouvir histórias, mas não para ler literatura. (COLOMER, 2007).

Esse contexto, no qual a preocupação com a leitura centra-se na decodificação do código escrito precisa compreender também outra dimensão de entendimento sobre o que é a leitura. Ao ampliar essa compreensão, podemos viabilizar a realização de um trabalho de qualidade com o texto literário. Essa outra dimensão é a de que

[...]. Ler, no entanto, não é apenas decifrar um código: é perceber a interligação lógica dos significados, as relações entre eles e, o que é mais importante, assimilar o pensamento e as intenções do autor, posicionando-se diante dele, e utilizar os conteúdos ideativos adquiridos em novas situações. (AGUIAR, 2013, p. 153).

Essa definição demonstra que a atividade de leitura – porque atividade comunicativa – requer um leitor ativo e participante. Claramente, o leitor é uma instância necessária ao ato de ler. Em vez de mero receptor, como prezado pela teoria formalista, o leitor é coconstrutor do sentido dos textos, atualizando-os na mesma medida de seu horizonte intelectual, pessoal e cultural, que vai se alargando com as novas leituras que incorpora ao longo da vida. Por esse mesmo motivo, relembramos a continuidade, portanto, do letramento.

Seria este um processo ideal e aparentemente autônomo, mas ao pensarmos na vida escolar e no leitor em formação, especialmente nos anos iniciais, fica-nos claro que ele precisa de mediação, pois sozinho dificilmente conseguirá compreender os meandros de textos literários mais complexos ou mesmo perceber as especificidades da construção poética se a ele não forem reveladas com certa sistematização.

Justamente por serem leitores em formação é que precisam de alguém que os auxilie nessa trajetória, ou seja, do professor mediador. Independentemente de

mau professor. A estudiosa ainda faz uma análise etimológica das palavras *texto* (entrelaçar, tramar: “texto é, pois, o resultado, o produto do ato de entrelaçar palavras, frases, parágrafos”. (2009, p. 102) e *pretexto* (“tecer na frente”). Ainda, a autora inclui o *contexto* “[...] que permite recuperar a dimensão coletiva da leitura e da escrita (p. 108).. Enquanto no primeiro artigo Lajolo guardava uma visão mais sacralizada a respeito do texto literário, no segundo artigo a autora admita que a leitura e a escrita são práticas coletivas e que a literatura precisa ser trabalhada também de acordo com o contexto do leitor.

sua formação (letras, pedagogia, geografia etc.), esse adulto será referência para os leitores, pois é desejável que seja um leitor mais proficiente, capaz de selecionar obras de qualidade estética e linguística para conduzir um trabalho adequado com os textos literários, tendo sempre em vista o desenvolvimento das habilidades interpretativas de seus alunos e considerando seus repertórios anteriores à escola.

Nesse sentido, verificamos que os alunos chegam à escola: a) dominando a língua falada e o vernáculo e b) já partilhando experiências com leituras antes mesmo de saber ler (não é raro para nós, professores, identificar por meio dos depoimentos de nossos alunos, que alguns de seus familiares costumam lhes contar ou ler histórias, como na hora de dormir, por exemplo).

Novamente, seria esse um contexto ideal se a formação desse professor mediador, especialmente no que diz respeito aos anos iniciais, estivesse habilitado para desempenhar essa tarefa. Contudo, não são raras as pesquisas que apontam o despreparo desse profissional e problemas institucionais que vão desde a concepção de leitura da escola aos currículos das licenciaturas de Letras e Pedagogia, por exemplo, além da questão do professor que não é leitor.

Apresentamos, então, um paradoxo na realidade da formação de leitores, pois, se a teoria afirma que ler literatura nos anos iniciais é um forte estímulo ao desenvolvimento da imaginação, do cognitivo e de habilidades requeridas pela atividade da escrita e é uma atividade que deve ser sistematizada pela escola, com tempo, espaço, livros e estratégias adequadas, como formar o leitor literário com limitações que acometem o professor? Tal problematização leva a discutir o papel do professor como mediador entre livros e leitores em formação.

Para Saldanha e Amarilha (2016), Cosson (2013), Rezende (2014), Rouxel; Cellam (2014) o papel do professor na formação de leitores no ensino fundamental é fruto de intensas discussões. É ponto pacífico para a teoria que um trabalho de qualidade com o texto literário prescinde, primeiramente, de um professor-leitor (formação) e, posteriormente, de mediação, por meio de metodologia adequada, entre leitores e livros.

A formação do professor que atuará com literatura nos anos iniciais é pouco voltada ao trabalho com a literatura infantil como compreensão de uma linguagem estética. Não raro, devido as raras possibilidades de estudo sobre

metodologias adequadas ou mesmo em virtude da falta de tempo para leitura de novas obras de literatura infantojuvenil, o critério de utilidade acaba se sobressaindo, isto é, pela necessidade da inclusão da literatura, de alguma forma, nas aulas, os livros acabam por ensejar a introdução de um conteúdo de matemática, geografia e outros.

Esse panorama denota que a formação do professor que trabalha com literatura nos anos iniciais é uma questão estrutural, porque envolve três elementos principais: a experiência com a literatura em sua escolaridade, a formação acadêmica, que muito pouco, ou nada, privilegiou o estudo da literatura infantil, e a atuação profissional, muitas vezes na mesma instituição em que estudou.

A formação do professor (pedagogo) ao longo da graduação parece ser uma problemática ainda mais profunda. Ao pesquisar a oferta de disciplinas de literatura em cursos de Pedagogia (presencial) de 27 universidades federais do Brasil, Saldanha e Amarilha (2016, p. 389) revelam que “De um total de 27 cursos, apenas 11, isto é, 41% apresentam a disciplina de literatura”. Esses dados refletem uma realidade na qual há pouca ou nenhuma presença da literatura na formação dos professores.

As autoras ainda afirmam que nos currículos dos cursos que contemplam o tema, a disciplina de literatura infantil é ou uma optativa/eletiva. De fato, literatura e formação, do pedagogo ainda são “caminhos que (ainda) não se cruzam” e nos leva a refletir a respeito de que conhecimentos são elencados como indispensáveis para a formação do pedagogo, já que a literatura é, portanto, muitas vezes dispensada.

Se, quando a questão é a ausência da literatura na formação inicial do professor, há também impasses nas atividades de leitura realizadas na educação básica. Rezende (2014) aponta não ser raro encontrar práticas de leitura literária, sobretudo no ensino médio, que ainda estão pautadas no cânone literário e em uma perspectiva tradicional de ensino.

Contudo, a perspectiva tradicionalista, cuja concepção o trabalho com a literatura é fria e dá pouca ou quase nenhuma margem à interpretação subjetiva não parece favorecer a aproximação entre leitores e obras e estimular a leitura. Forma um leitor envolvido e sensível requer sair do formalismo, da aquisição de

saberes programados e acolher as reações subjetivas que o texto literário pode causar nos leitores, o que consiste em deixar o conforto de um planejamento objetivado de lado. (ROUXEL; CELLAM, 2014).

É possível que a opção pelo ensino tradicionalista seja resultante de uma tradição acadêmica pela qual o professor teve contato durante sua graduação, seja de Letras ou mesmo de Pedagogia, professores a quem recai a tarefa da formação do leitor.

Quanto ao perfil desses profissionais, o licenciado em Letras é geralmente aquele que atende os anos finais do ensino fundamental por meio de obras de literatura infantojuvenil e, no ensino médio, “e aprofunda essa formação, [...], com a leitura de obras da literatura brasileira [...], com ênfase para as obras canônicas. Já o licenciado em Pedagogia é o professor que prepara e inicia a formação do leitor.” (COSSON, 2013, p. 13).

Logo se vê que a formação recebida pelos professores não dialoga com a realidade prática da sala de aula e não auxilia o professor na escolha das obras a serem trabalhadas bem como a abordagem do texto literário. Especificamente no caso dos professores com formação em Letras, “a formação pedagógica [...] não costuma dialogar com a formação específica em Letras”, fato também apontado por Saldanha e Amarilha (2016) a respeito dos currículos desses cursos nas universidades federais, que pouquíssimo incluem a literatura infantil na formação de seus professores. Quando incluem, são disciplinas eletivas. Logo, o estudo da graduação “não oferece, portanto, uma reflexão sobre propostas metodológicas para o ensino de literatura na educação infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na educação de jovens e adultos.” (COSSON, 2013, p. 17).

Esse panorama muito contribui para o que Rouxel e Cellam (2014, p. 27) apontam, sobre os professores que, ao adotarem uma leitura racional e abstrata das obras inibindo a interpretações outras que as suas, estão mais preocupados em manter os “direitos do texto” a permitir “delírios interpretativos”.

Ora, se o professor em formação não recebe ou estuda as questões anteriormente ao seu exercício na profissão, como exigir que desenvolva um trabalho de qualidade na escola básica? Claramente, encontraremos aí espaço para as abordagens funcionais sobre literatura, ou seja, a noção de utilidade, de que literatura deve servir para alguma coisa. Com isso, “O resultado é que a

literatura praticamente desaparece em favor da instrumentalização do texto para o ensino da leitura. ” (COSSON, 2013, p. 20)

O ensino de literatura como experiência estética e a formação do leitor, da forma em que está posta, exige reflexão acerca de pontos cruciais. Sobre essa relação Rouxel e Cellam (2014) sugerem dois eixos para repensar a formação de leitores: a) eixo problemático, que tem a ver como o distanciamento do leitor do texto literário, por conta das frias análises acadêmicas e b) eixo programático, que consiste na construção de uma didática da leitura subjetiva para a formação do leitor pautada na sensibilidade, emoções e experiência estética com o texto literário em sala de aula.

Para os autores, a experiência estética é, “momento privilegiado na formação do leitor” (ROUXEL; CELLAM, 2014, p. 22) e “ aptidão para reagir ao texto, para estar atento às repercussões que a obra suscita nele mesmo e a exprimi-los” (ROUXEL; CELLAM, 2014, p. 25). Essa experiência acontece no encontro entre leitor e obra, no momento da leitura, ocasião, também, quando o leitor remodela a obra, numa “atividade ficcionalista”, a partir de sua vivência de mundo, configurando o que as autoras chamam de “ texto do leitor”.

Esse processo de identificação do leitor como texto colabora para a constituição de uma cultura pessoal do sujeito. Apesar de parecer um universo íntimo entre obra e leitor, essa cultura pessoal constituída pelas leituras ao longo da vida acaba transformando a sala de aula em espaço de trocas singulares, plurais, o que, de fato, traz vida ao texto literário. Neste quesito, discute-se particularmente quais obras deve ser escolhida pelo professor para serem lidas em sala de aula para evocar as emoções, cognição e sensibilidade dos alunos.

Vale lembrar que a motivação para o envolvimento com o texto prescinde não apenas da obra de qualidade, mas pela identificação e a valorização que o leitor à obra, que é um fato socialmente relativo. Nesse sentido, retomamos a proposta de Eagleton (2006) e também outros autores da teoria literária sobre a valorização de uma obra ser dada social e historicamente, e não ser definitiva.

Também apontamos aqui que a formação do professor de literatura que trabalhará com a formação de leitores nos anos iniciais necessite ser reconsideradas não apenas pelos próprios profissionais, mas em um sentido verdadeiramente holístico. Isso inclui, como aponta Cosson (2013) a alteração do

espaço de literatura nos cursos de graduação, a aproximação entre academia e escola por meio de fóruns de discussão e da elaboração de instrumentos de aproximação, a formação continuada nas esferas públicas (e por que não privada) bem como a elaboração de planos de ensino mais coerentes, que forneçam metodologias adequadas par a condução do trabalho de formação de leitores.

Feita a discussão sobre leitura e leitores, passamos às reflexões acerca da literatura. Para tanto, apresentamos na próxima seção reflexões a respeito do que é literatura e da literatura infantil.

3.2 LITERATURA E LEITORES

Seja literatura arte, objeto artístico, transfiguração do real pelo imaginário ou mesmo objeto de consumo, a definição do que é literatura tem sido recorrente para muitos teóricos. As correntes literárias do século XX como o formalismo russo, o *new criticism* e a Estética da Recepção, por exemplo, procuraram esclarecer o que é e qual a função da literatura, cada uma sob sua perspectiva e apresentando diferentes entendimentos do conceito.

Apesar das contribuições das correntes teóricas, o conceito do que é ou não literatura é provisório; julgar se um texto é literário ou não depende de uma série de fatores, como a obra literária em si, a crítica, o público e, essencialmente, os leitores e seu papel indiscutível trazido à tona pela Estética da Recepção.

Em *Teoria da Literatura: uma introdução*, Eagleton (2006) aponta correntes teóricas do século XX que pretendiam, cada uma a sua maneira, definir o que é literatura. Os formalistas russos (início do século XX) aplicaram conhecimentos da linguística ao estudo da literatura. Um de seus notáveis foi o teórico Roman Jakobson. Para esta corrente, a literatura emprega a linguagem de forma diferenciada do comum, por isso acaba causando estranhamento, desconforto. A linguagem literária, nesta perspectiva, se afasta da fala cotidiana (automatizada), deformando-a, desautomatizando-a¹⁰, como uma “violência organizada contra a fala comum”.

¹⁰ Há a desautomatização (ZILBERMAN, 1989) dos usos cotidianos da linguagem. O sentido é buscar efeitos. O formalismo busca sempre compreender qual seria o caráter da desautomatização na literatura. Que tipo de desautomatização é especificamente literária. Quando

Para os formalistas, a obra literária era um fato material, cujo funcionamento poderia ser analisado como uma estrutura. A literatura, nessa perspectiva, tem suas próprias leis e peculiaridades, estruturas e mecanismos, que se traduzem nas metáforas, sons, elaboração textual em si. Há primazia do significante sobre o significado. Os formalistas não procuravam definir literatura, mas sim, o caráter literário, que “advinha das relações diferenciais entre um tipo de discurso e outro”. (EAGLETON, 2006, p. 7), dos usos específicos da linguagem, que poderiam ser encontrados em outras circunstâncias exteriores ao texto literário. A forma concreta do texto, portanto, é a mais importante. Além disso, seria um erro considerá-la como expressão do pensamento do autor.

Contudo, nem todos os desvios são poéticos. Pensar nessa perspectiva implica conceber toda a literatura como poesia e, quanto a isto, há contra-argumentos em relação ao formalismo. Eagleton (2006, p. 10) destaca que a literatura contém outras coisas além da poesia e que todos os tipos de escrita podem ser trabalhados com engenhosidade, desvios, até mesmo simples avisos. Por isso, o autor informa que a literatura “é um discurso não-pragmático, ao contrário dos manuais de biologia [...] ela não tem nenhuma finalidade prática imediata, referindo-se a apenas um estado geral de coisas”.

Nesse sentido, o autor aponta que a “definição de literatura depende mais da maneira como alguém resolver ler do que aquilo que é lido” (2006, p.11) e, mais adiante, afirma que “alguns textos nascem literários, outros atingem a condição de literários e a outros, esta condição é imposta” (2006, p. 12). Por isso, não existe uma essência do que seja literatura, pois qualquer tipo de escrita pode ser lida pragmaticamente ou mesmo poeticamente. Dependerá do leitor, do contexto e das próprias condições de leitura.

Eagleton (2006) assevera que

Todas as obras literárias são ‘reescritas’, mesmo que, inconscientemente, pelas sociedades que as lêem; na verdade, não há releitura de uma obra que não seja também uma ‘reescritura’. Nenhuma obra, e nenhuma avaliação total dela, pode ser simplesmente estendida a novos grupos de pessoas sem que, nesse processo, sofra modificações, talvez quase imperceptíveis. E essa é uma das razões pelas quais **o ato de se classificar algo como literatura é extremamente instável**. (EAGLETON, 2006, p. 17, grifo nosso).

se foge ao uso comum, qual dessas fugas é literária? Quanto maior a fuga, a desautomatização, estranhamento, maior o grau de literalidade do texto.

O fato do teórico discutir a respeito da existência de uma essência literária remonta ao fator histórico da literatura, tendo em vista um horizonte de expectativas do momento em que a obra surge em uma determinada sociedade, o que põe a definição de literatura em um impasse teórico, dependente da valorização do público leitor e da crítica.

A partir do esclarecimento de que a definição de literatura é aberta, plástica, variável de acordo com os diferentes pressupostos teóricos do campo da teoria literária, ainda assim assumo nesta pesquisa a concepção de literatura que está compreendida nos teóricos da Estética da Recepção e compartilhada com o que afirma Cosson (2014). Daqueles, que a literatura é comunicação, linguagem artística, trabalho estético com a palavra que necessita do leitor para validá-la de acordo com um horizonte de expectativas partilhado entre obra e leitor; daquele (quem?), ressalto a perspectiva de que, se dependente do leitor, e não literatura (frase sem sentido) é um elo de diálogo entre mundo, leitor e obra.

Este é um argumento de estreita relação com os pressupostos teóricos da Estética da Recepção, que inaugurou o papel ativo do leitor na construção da obra para os estudos literários, sendo uma corrente importantíssima na historiografia da literatura também. Por esta razão, a seguir discutimos as contribuições dessa teoria para esta pesquisa sobre formação de leitores na escola básica.

3.2.1 Literatura Infantil

Historicamente, a leitura está vinculada à escola. A instituição, criada no século XVIII pela burguesia ascendente, definiu um indivíduo ideal para formar, adequando e escolarizando os conteúdos para atingir esses objetivos. Homogeneizou a clientela. Os currículos das escolas foram, então, organizados de forma a atender os alunos que operavam com o limite dos parâmetros sociais vigentes.

Os alunos das classes populares eram afastados da escola, por não disporem das mesmas condições materiais dos alunos oriundos da classe média e terem dificuldade em acompanhar as experiências escolares. A escola

tradicional assim vigente se opõe ao ideal de escola que abre margem à diversidade e que vai surgir futuramente.

Com a modernidade, os parâmetros sociais vigentes são reorganizados e o ensino, reformulado. A escola passa a adotar o material didático para essa empreitada. Dentro das recomendações está o livro literário, que se converteu em livro de leitura escolar. Nesta fase, ocorre o desvio de função estética da leitura de literatura para a função utilitária. Ou seja, a leitura precisava estar atrelada ao conteúdo escolar; precisava ser útil para “aprender alguma coisa”, caso contrário, ler para nada serviria. Foi este o “[...] pecado original da literatura infantil: ter nascido comprometida com a educação, em detrimento da arte”. (AGUIAR, 1999, p. 243).

A escola ainda concebe literatura infantil sob o parâmetro da utilidade, mesmo com seu crescimento em produção e qualidade de autores desde a década de 80 e com os estudos que vem se consolidando gradativamente nos espaços de discussão teórica (pesquisas, seminários, congressos e publicações da área).

Paiva e Maciel (2005) alertam a respeito do dilema do termo “literatura infantil”, sendo este uso inevitável, comentando sobre duas perspectivas possíveis na interpretação da apropriação da leitura literária pela escola. Primeira perspectiva é a que chamarão de escolarização da literatura infantil, quando a escola se apropria desses textos para ensinar os saberes que lhe são caros enquanto instituição. A segunda perspectiva diz respeito a uma “literatização da escolarização da literatura” (MACIEL; PAIVA, 2005), ressaltando que há produções literárias específicas para a escola, o que pode destruir a qualidade literária das obras assim programadas. Para tanto, a solução é a mediação do professor, que deve ser capaz de fazer as melhores escolhas para escapar dessas adversidades.

A definição de literatura infantil não é de fácil consenso, tal qual a definição de literatura. A exemplo disto, ao discutir sobre a definição de literatura infantil, Hunt (2010, p. 96), aponta que “A literatura infantil, por inquietante que seja, pode ser definida de maneira correta como: livros lidos por; especialmente adequados para; ou especialmente satisfatórios para membro do grupo hoje definido como crianças”.

Vemos que a definição do que é a literatura infantil se desenha a partir do ponto de vista do público para o qual é destinada a obra. Tal qual a discussão que envolve o conceito de literatura, o conceito de literatura infantil também varia. Contudo, ambas apresentam como elemento definitivo o leitor, fato corroborado por Aguiar (1999). Esta modalidade surge, portanto, à medida que a infância passa a ser reconhecida como período importante e único. Período no qual também se forma um leitor e onde há, ainda, um ator social, com pequena bagagem, mas capaz de fazer uso social da leitura e da escrita.

Coelho (2000, p. 29) alerta que, na Literatura Infantil “[...] em essência, sua natureza é a mesma da que se destina aos adultos. As diferenças que a singularizam são determinadas pela *natureza do seu receptor/leitor*: a criança. ”

Podemos perceber que há, sim, um leitor implícito no texto literário para a criança. Tanto o é que é elaborado com qualidade estética para esta finalidade. O texto literário prescreve este leitor-alvo, que precisa se adaptar ao texto, o que gera uma relação de desequilíbrio (HUNT, 2010) entre autor e leitor. Esta assimetria entre autor e leitor, outrora denominada por Iser (1996) como assimetria leitor/obra, se aplica adequadamente para a literatura infantil, em virtude de ser o autor geralmente um adulto, alguém com um *horizonte de expectativas* bastante diferente daquele de seus leitores.

Aguiar (1999), aponta, então, que “Tal fato acarreta um prejuízo, do ponto de vista literário, porque o texto se torna diretivo e unilateral, mimetizando a postura autoritária, dominadora ou protetora dos mais velhos em relação aos mais jovens”. (AGUIAR, 1999, 244). Para atenuar este prejuízo, o livro infantil precisa abrir mão do de seu caráter pedagógico, utilitário, em favor da representação de novas possibilidades de vida, através de jogos criativos de linguagem. “A adequação do texto ao leitor [...] dá-se por um processo de inclusão: a literatura infantil é aquela que a criança também lê”. (AGUIAR, 1999, p. 244).

Vale lembrar que crianças são leitores em formação, portanto, suas experiências de vida e cultura podem ser diferentes da dos adultos. Ainda precisam compreender as regras do jogo, ou melhor, da leitura em si. O texto literário e as obras infantis devem inquietar o leitor, mas não podem se distanciar de seu horizonte de expectativas a ponto de não fazer sentido para ele. Neste equilíbrio tênue, texto e leitor devem ser aproximados. Por isso, é extremamente

necessário à escola que esse seja um trabalho sensível, sério e comprometido com o desenvolvimento da criança e para o desenvolvimento como leitor.

Finalizando as reflexões acerca da literatura infantil, passo a discutir sobre a teoria que permitiu repensar o papel do leitor como ativo e determinante para a realização da leitura. Na próxima seção, discuto a respeito de como a teoria fundada pela Estética da Recepção influenciou nas práticas de leitura de literatura na escola, já adiantando sobre a importância do papel do leitor nesse processo.

3.3 A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO APRESENTA: O LEITOR

A Estética da Recepção nasce no bojo de um contexto conturbado do século XX, em meados dos anos 60, na Alemanha, por meio da Escola de Constança. Essa corrente teórica teve como principais expoentes Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, além de outros autores. Contudo, focaremos a exposição dos pressupostos teóricos desses dois autores para a discussão pretendida nesta seção.

A Estética da Recepção surge em um contexto de teorias da literatura concorrentes, como a *Teoria crítica*, a marxista e o *New Criticism* (ou novos críticos). Por não concordarem com as concepções do estudo na área da historiografia da literatura, cada vez mais decadente, a universidade alemã de Constança foi obrigada a repensar as formas de conduzir os estudos literários.

Os estudiosos formularam teorias complementares a respeito da renovação da leitura e da história da literatura, consideraram a literatura como obra de comunicação, recepção e produção, e propuseram uma revisão da tríade autor-texto-leitor. Este foi um rompimento significativo para a concepção do *leitor*, pois até então, a crítica literária só poderia ser feita a partir de princípios científicos claros, rigorosos. Herdeiras do positivismo do século XIX, as correntes literárias vigentes fugiam da análise literária subjetiva, sem grau de objetividade, conforme aponta Zilberman (1989).

O texto literário, nesse entendimento, funciona como algo orgânico, como objeto concreto. São os mecanismos textuais que provocam certa reação no momento da leitura. Entretanto, esta materialização provocou o apagamento das figuras do autor (pouco importando para a análise literária a sua biografia) e do leitor (subjetivismo). Esta era uma forma de evitar aspectos que comprometessem a análise.

Ao rever o papel do leitor na tríade autor-texto-leitor, a Estética da Recepção apresenta um rompimento importante para a história da teoria literária. Segundo Eagleton (2006, p. 113) “[...] O leitor sempre foi o menos privilegiado desse trio – estranhamente, já que sem ele não haveria textos literários. [...] para que a literatura aconteça, o leitor é tão vital quanto o autor”.

Apesar desta nova proposta à teoria da literatura, a Estética da Recepção pode ser compreendida em duas vertentes, a primeira, mais individual, representada por Iser; já a segunda vertente recai na dimensão mais coletiva da leitura e é encabeçada por Jauss, “[...] que pretendia renovar, graças ao estudo da leitura, a história literária tradicional, condenada por sua preocupação excessiva, senão exclusiva, com os autores”. (COMPAGNON, 2006, p. 156).

De fato, tanto Jauss quanto Iser contribuíram grandemente para o estudo da teoria, mas vale lembrar que são complementares quando se deseja uma maior compreensão sobre o leitor. Uma das grandes contribuições de Hans Robert Jauss, por exemplo, veio sua palestra, ministrada aos estudantes da Universidade de Constança, em 1967. Da palestra resultou a obra *A História da Literatura como Provocação à Teoria da Literatura*, na qual o autor estabelece sete teses para reformulação da historiografia literária vigente até então.

As teses de Jauss (1994) versam sobre os temas a serem revistos pela crítica e teoria. Em geral, prezam a renovação e o revigoramento da historiografia literária.

Na primeira tese, o autor assevera que a qualidade e a categoria de uma obra são validadas ao longo do tempo. Dessa forma, critica o objetivismo histórico e evidencia o caráter dinâmico da obra literária, levando em consideração os leitores, pois “A obra literária não é um objeto que exista por si só.” (JAUSS, 1994 p. 25).

A segunda tese sugere que a análise da experiência literária do leitor depende de seu conhecimento prévio. Jauss (1994, p. 28) afirma que “Assim como em toda experiência real, também na experiência literária que dá a conhecer pela primeira vez uma obra até então desconhecida há um saber prévio.”.

Na terceira tese, é abordada a relação entre horizonte de expectativa do leitor e horizonte de expectativa da obra, porque distintivos. A maneira como uma obra é recebida em dado momento histórico e as reações que provoca, seja de aceitação ou rejeição, oferecem dados preciosos do seu valor estético. (JAUSS, 1994). Entre o horizonte de expectativas de obra e do leitor há o que o estudioso denomina de distância estética, sendo essa relação determinante para o caráter artístico da obra.

Na quarta tese, Jauss (1994) evidencia que a reconstrução do horizonte de expectativa de quando uma obra foi criada possibilita que a compreendamos hoje como o leitor de outrora. Os sentidos da obra, portanto, são construídos ao longo do tempo.

O sentido e forma de uma obra literária são apreendidos lentamente, por meio da reconstituição do horizonte de expectativas do momento em que obra foi produzida e no momento em que é lida em outra ocasião. É o que atesta a quinta tese de Jauss. Por essa razão, avaliar o novo é reavaliar o passado, para então caracterizá-lo como tal.

Na sexta tese, o autor recomenda que se estude a história da literatura de modo sincrônico. Ou seja, devemos estudar não só obras canônicas, mas toda a produção de uma época para melhor compreender o contexto em que foi produzida, de forma a reconstituir o horizonte de expectativas de uma época.

Por fim, na sétima tese, Jauss (1994) ressalta que a função social da obra se realiza quando o leitor consegue fundir seu horizonte de expectativas com o da obra e ampliar seu entendimento de mundo, fazendo que o que aprendeu pela leitura retroaja sobre seu comportamento social.

Para Jauss, o leitor é que atualiza as obras literárias, é figura central na nova perspectiva da historiografia literária que está preocupado em fundar, além de ser destinatários das obras e não mais um erro receptor, pois traz consigo um acervo de visões de mundo, um horizonte de expectativas, que aplica na sua compreensão da obra. Zilberman (1989) aponta que a visão de leitor em Jauss compreende tanto o horizonte de expectativa, que tem a ver com os conhecimentos acumulados quanto com a emancipação, quando a experiência com a arte confere nova visão da realidade, pressuposto indispensável para o trabalho com o Método Recepcional.

Vale lembrar que, *horizonte de expectativas* para Jauss, ou o momento histórico em que se encontra o leitor é *repertório* para Iser, ou seja “o conjunto de convenções que constituem a competência de um leitor (ou de uma classe de leitores) num dado momento; o sistema de normas que define uma geração histórica”. (COMPAGNON, 2006, p. 156). Nesse sentido, as obras literárias seriam produzidas e pensadas já no momento de escrita a partir de uma projeção

virtual de um leitor, um *leitor implícito*, que está relacionada ao papel que será assumido pelo leitor virtual de acordo com as pistas do texto.

Também Jouve (2002) retrata a complementaridade entre Jauss (1994) e Iser (1996). Enquanto aquele se interessa pela dimensão histórica da recepção, esse se volta para o efeito do texto sobre o leitor particular. Para Iser (1996, p. 73), “o texto, enquanto tal, não apresenta uma mera cópia do mundo dado, mas constitui um mundo do material que lhe é dado”. Assim, o princípio de Iser é que o leitor é o pressuposto do texto. Portanto, trata-se de mostrar, por um lado, como uma obra organizadora dirige a leitura, e, por outro, o modo como o indivíduo-leitor reage no plano cognitivo aos percursos teóricos impostos pelo texto.

Apesar da complementaridade entre autores, Jouve (2002) ainda discute a aproximação necessária entre texto e leitor, em um movimento cooperante. Para exemplificar este ato, o autor prevê uma leitura “[...] cooperante. O objetivo é examinar como o texto programa sua recepção e o que deve fazer o leitor (ou, melhor, o que ‘deveria’ fazer um leitor modelo) para corresponder da melhor maneira às solicitações das estruturas textuais”. (JOUVE, 2002, p. 14).

A aproximação das propostas teóricas dos autores permite perceber que há similaridade entre o leitor modelo de Eco (2011) e o leitor implícito de Iser (1996). Para aquele, o texto sempre prevê um leitor, já que

O texto está, pois, entremeado de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos e os deixou branco por duas razões. Antes de tudo, porque um texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da valorização de sentido que o destinatário ali introduziu; [...]. Em segundo lugar, porque, à medida que passa da função didática para a estética, o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa [...]. **Todo texto que que alguém o ajude a funcionar.** (ECO, 2011, p. 37, grifo nosso).

Dado o constante comentário da crítica ao papel fundamental do leitor na atualização de textos literários, é notável que os pressupostos teóricos apresentados até aqui entrelaçam-se de forma muito coerente. Vale apontar em relação aos estudiosos da Escola de Constança, como o faz Dalla-Bona (2012, p. 58), ao afirmar que “[...] essa complementaridade representa um olhar dialético e desejável, uma vez que isoladamente nenhuma delas é suficiente para se compreender os meandros da leitura literária.” A partir deste aporte teórico é que tentamos aproximar a teoria da prática, ao compreender as raízes teóricas do

Método Recepcional de Bordini e Aguiar (1993) e considerá-lo um bom aliado para o trabalho com a leitura na educação básica.

As autoras, que muito estudaram a corrente da Estética da Recepção afirmam, quanto ao papel ativo do leitor no ato de ler transforma-o naquele que valora as obras literárias. Tanto leitor quanto autores estão inseridos em um contexto e, assim sendo, lembramos que a obra literária, como sugere também Zilberman (1989), é comunicativa. Se não atende ao horizonte do leitor, nada significará.

No ato de produção/recepção, a fusão de horizontes de expectativas se dá obrigatoriamente, uma vez que as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferidas. O texto se torna o campo em que os dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se. [...]. Se a obra corrobora o sistema de valores e normas do leitor, o horizonte de expectativa desse permanece inalterado e sua posição psicológica é de conforto. [...]. Por outro lado, obras literárias que desafiam a compreensão, por se afastarem do que é esperado e admissível pelo leitor, frequentemente o repelem, ao exigirem um esforço de interação demasiado conflitivo com seu sistema de referências vitais. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 83-84).

Mais uma vez, retornamos ao papel da escola, cuja contribuição precisa ser dada na aproximação dos horizontes de expectativas trazidos pela obra e aqueles trazidos pelo leitor em formação. Não apenas aproximá-los, mas conduzi-lo na investigação e interpretação dos *vazios e indeterminações* do texto literário. É nesse movimento vital que reside a essência e a imprescindibilidade da literatura na escola e as ideias de Iser e Jauss rompem, então, com uma tradição literária escolar do *imperialismo do texto* (ZILBERMAN, 1998).

Sendo assim, o leitor tem papel imprescindível no exercício, pois é ele quem atribuirá valor ao texto conforme sua bagagem cultural. Ao atribuir a significação do texto para o mundo, o leitor pode compreendê-lo e tem mais condições de nele atuar, de emancipar-se, de ampliar seu *horizonte de expectativas*.

Logo, cabe a reflexão: se, em outras correntes dos estudos literários, o autor e a obra formavam um circuito fechado, então, a partir dos pressupostos de Jauss e Iser, o leitor passa a integrar esse circuito, sendo sujeito *ativo*, uma vez que constrói e atribui significados a uma mensagem veiculada pelo texto que lê

por meio da sua recepção, cooperação e diálogo com o texto, dando a ele diferentes potencialidades, já que o texto é plurissifnificativo.

Sendo o *leitor*, portanto, peça-chave para o sentido do texto se concretizar, já que é, agora, valorizado e assume um papel imprescindível, é possível dizer que, por essas razões, o trabalho com a literatura na escola, portanto, necessita aproximar o leitor das obras; ensiná-lo a interpretar e compreender o texto literário de modo a ampliar seus horizontes de expectativas, como sugere a etapa de ampliação de horizonte de expectativas do Método Recepcional.

Assim, numa relação de evolução entre quantidade e qualidade de leituras literárias, indica-se que quanto mais os alunos leem, quanto mais orientados e provocados a atribuir sentidos à atividade de leitura literária a partir de sua leitura de mundo, quanto mais bem orientados em relação à interpretação e à compreensão do texto, os alunos serão capazes de construir um percurso como leitor, tornando-se cada vez mais “exigentes” quanto às suas leituras e autônomos, à medida que compreendem e modificam sua visão de mundo por meio da literatura.

Vimos que a Estética da Recepção teve papel fundamental no conceito do que entendemos por leitor atualmente. Sabemos que da Alemanha do pós-guerra, nos anos 60, à escola básica do século XXI há uma considerável distância de horizonte de expectativas. Contudo, com base nas contribuições de Iser e Jauss, passamos agora a discutir sobre o Método Recepcional de Bordini e Aguiar (1993).

3.3.1 Proposta metodológica: o Método Recepcional

A sustentação teórica do Método Recepcional está nos estudo da Estética da Recepção realizados pela Escola de Constança na década de 60. O enfoque principal da teoria, o leitor como instância literária fundamental para o funcionamento do texto literário, também ganhou adeptos no Brasil, após introdução dos pressupostos pela pesquisadora e professora Regina Zilberman.

A teoria foi especialmente estudada pelo Centro de Pesquisas Literárias da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1983 a 1987) a partir do

diagnóstico sobre a situação da leitura na educação básica (1ª a 8ª séries) naquele estado.

Deste estudo, resultou uma obra¹¹ articulada por Maria da Glória Bordini, Vera Teixeira de Aguiar e equipe – sob supervisão de Regina Zilberman, que propõe cinco alternativas metodológicas¹² para o ensino de literatura, dentre elas, o Método Recepcional. Todos as sugestões visavam o aperfeiçoamento do trabalho com literatura bem como auxiliar o trabalho do professor no processo de formação de leitores na educação básica.

As autoras afirmam que o Método Recepcional não está sujeito à tradição dominante do “relativismo da interpretação” dos textos – dada a permanência de um modelo único de resposta para a interpretação de textos literários – e nem do “autoritarismo cultural”, relativo ao cânone literário como obrigatório no ensino escolar (discussões importantes que pautam o conceito de obra literária).

O Método Recepcional, apesar de “[...] estranho à escola brasileira, em que a preocupação com o ponto de vista do leitor não é parte da tradição.” (BORDINI; AGUIAR; 1993, p. 81), representa um avanço qualitativo frente a este contexto, pois, esteado nos pressupostos da Estética da Recepção, apresenta o leitor como principal instância do texto literário, constituindo-se como solução benéfica para o problema da prática da leitura na escola básica.

A Estética da Recepção e o Método Recepcional prezam a rediscussão do conceito da própria literatura, antes ancorada apenas no objeto texto e concebida como “sistema fechado e definitivo” em si, agora como um produto comunicacional historicamente situado, além do texto, a partir da negociação entre obra e leitor por meio de um sistema de leitura aberta e que oferece ao leitor uma relação com o mundo “histórico extratexto”. (BORDINI; AGUIAR; 1993, p. 81).

Neste processo dialógico entre leitor e obra está compreendida, como teorizado pelos estudiosos da Estética da Recepção, a importante noção de recepção da obra literária a partir do conceito de concretização. Este conceito foi primeiramente discutido por Ingarden, na década de 30, e por Vodicka, na década de 40. Para Ingarden, a obra literária é como uma estrutura linguístico-imaginária

¹¹ *Literatura. A Formação do Leitor. Alternativas metodológicas* (1993).

¹² Método Científico, Método Criativo, Método Comunicacional e Método Semiológico.

onde há pontos de indeterminação a serem interpretados pelo leitor. A obra também apresenta “esquemas potenciais de impressões sensoriais” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 81-82) que são preenchidos e atualizados pelo leitor no ato da leitura. Para o estudioso, a obra é como um objeto artístico para o autor e objeto estético para o leitor. Para Vodicka, a obra literária é um signo estético dirigido ao leitor, exigindo uma reconstituição histórica para sua compreensão e concretização, ao perpassar avaliações e normas dentro de uma estrutura social.

Estas perspectivas foram reelaboradas por outros teóricos

[...] que entendem o processo de concretização como interação entre leitor com o texto, em que este atua como pauta e tudo o que não diz ou silencia cria vazios que forçam aquele a interferir criadoramente no texto, a dialogar com ele, de igual para igual, num ato de comunicação legítimo. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 82)

Alguns dos autores responsáveis por rediscutir esta relação foram Iser e Jauss, quando abordam a questão dos quadros de referência necessários para manter a comunicação com o leitor – obra na atividade de leitura. Isso é, em uma situação de fala, o falante utiliza de perguntas para verificar a compreensão de seu interlocutor, que sinaliza respondendo-as. Já na situação escrita, a verificação imediata da compreensão não é possível.

Mas, então, como garantir a comunicação entre obra e leitor? A partir da situação de *interação* (pré-condição) entre os participantes, do encontro entre leitor e obra, mergulhados em um *horizonte de expectativas*. Este horizonte, teorizado por Gadamer e posteriormente por Jauss, compreende os “quadros de referências” e “todas as convenções estético ideológicas que possibilitam a produção/recepção de um texto”. (JAUSS, 1994, p. 82-83).

Este horizonte, de acordo com Zilberman (1982 apud BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 83), apresenta “ordens de convenção constitutivas do horizonte”, que permitem ao leitor a concepção da obra. São eles:

- social, pois o indivíduo ocupa uma posição na hierarquia da sociedade;
- intelectual, porque ele detém uma visão do mundo compatível, na maior parte das vezes, com seu lugar no espectro social, mas que atinge após completar o ciclo de sua educação formal;
- ideológica, correspondente aos valores circulantes no meio, de que se imbuíu e dos quais não consegue fugir;
- lingüística, pois emprega um certo padrão expressivo, mais ou menos coincidente, com a norma gramatical privilegiada, o que decorre tanto de sua educação, como do espaço social em que transita;

- literária, proveniente das leituras que fez, de suas preferências e da oferta artística que a tradição, a atualidade e os meios de comunicação, incluindo-se aí a própria escola, lhe concedem. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 83).

Bordini e Aguiar (1993) acrescentam ainda o fator de ordem afetiva, responsável pela adesão ou rejeição da obra pelo leitor.

Por serem distintos, os horizontes de expectativas de obra e leitor *necessitam* se fundir para que se estabeleça a comunicação entre leitor e obra. Esta fusão permite que o texto literário se torne, então, campo e não mais sistema fechado. Durante esta fusão, esses horizontes podem se identificar, ocorrendo o atendimento desse horizonte, ou podem entrar em conflito, ocorrendo um questionamento ou ruptura desse horizonte.

É a partir dessa relação, entre as expectativas do leitor e os valores da obra literária, que se sustentam as etapas do Método Recepcional desenvolvido por Bordini e Aguiar (1993), como alternativa para leitura literária na escola. Aqui também se sustenta o papel imprescindivelmente teórico-metodológico do professor para a formação do leitor na escola básica, a medida provoca a mobilização do imaginário e a atitude receptiva do leitor apresentando a ele obras capazes de promover esta fusão, “[...] que se inicia com uma aproximação entre texto e leitor, em que toda a historicidade de ambos vem à tona.” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 84).

O Método Recepcional, portanto, compreende o papel do leitor e de seu horizonte de expectativas como cruciais na interpretação e valoração da obra literária. A escola ocupa papel privilegiado nesse movimento, pois é a partir da condução adequada no trabalho com a literatura e com o método, na sensibilidade para a aproximação dos leitores e obras, seja nos anos iniciais, finais ou no ensino médio, que se amplia o horizonte de expectativa do aluno (leitor) em relação à sua cultura, ao mundo e aos próprios textos literários, aos quais é colocado em contato. Esta ampliação pode ocorrer justamente porque existe entre leitor e obra uma distância estética em relação às suas expectativas, que se materializa nas reações dos leitores que a obra pode provocar, como afetividade, raiva, provocação etc.

Nesse sentido, é importante que a obra literária abale certezas do leitor, obrigando-o a uma disponibilidade e atitude receptiva. É fato que o leitor se

distancia do “cânone” por considerá-lo “difícil” e distante dos valores que preza. Dessa forma, se mantém longe de obras que não corroboram seu horizonte de expectativas, ficando em uma posição de conforto. É neste patamar que se classifica a “literatura de massa” ou *best-sellers*, obras que são de grande aceitabilidade. Apesar disso, são obras que não desafiam, por completo, a compreensão do leitor e acabam não estimulando a ampliação do seu horizonte de expectativas.

Por outro lado, as obras “difíceis” são rejeitadas pelos leitores, por estarem distantes de seu conhecimento prévio, quadro de referências disponível para leitura e compreensão, como o cânone, por exemplo. É nesta brecha, ou melhor, no desconforto do leitor, que a escola precisa entrar, à medida que conduz os alunos a fazer o pacto com a obra, utilizando-se, sim, da literatura “confortável”, como forma de atender o leitor, para a literatura “desconfortável”, visando à ampliação de seu horizonte de expectativas, incluindo e aumentando seu repertório cultural e estético. Este é o papel da educação literária¹³ para o aperfeiçoamento estético e a importância da formação do leitor pela escola. (BORDINI; AGUIAR, 1993).

No caso da escola, o professor é responsável por convidar o aluno a se aproximar dos textos e estudá-los em suas especificidades, como a estrutura linguística, as particularidades de determinado gênero, as diferenças históricas, para que o leitor tenha condições de avaliar a composição em diferentes obras. É também por meio da leitura situada que pode surgir a análise de valores culturais e sociais de uma determinada época veiculados pela obra literária e, a partir dela, estabelecer uma compreensão, alcançando, assim, uma atitude emancipatória por meio da leitura, configurando o processo de recepção.

Este “processo de recepção”, então, “se completa quando o leitor, tendo comparado a obra emancipatória ou conformadora com a tradição e os elementos

¹³ Dalla-Bona (2012) também discute a respeito do papel que a escola ocupa na relação entre literatura e a educação. Sua pesquisa, fundamentada em técnicas etnográficas e na observação de mais de 80 horas de uma turma de 4º série teve como objetivo também analisar a experiência escolar com o letramento literário, além de verificar, refletir e apontar estratégias para a formação do aluno-autor na escola de anos iniciais. A estudiosa aponta o Método Recepcional como uma alternativa possível para o trabalho com a literatura na escola, em especial, nos anos iniciais, pois o método é capaz de proporcionar aos alunos um ponto de partida e uma metodologia de importantes contribuições para a formação de um percurso de leitura literária.

de sua cultura e de seu tempo, a inclui ou não como componente de seu horizonte de expectativas, mantendo-o como era ou preparando-o para novas leituras de mesma ordem”. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 85). Por essa razão, é importante que o professor proponha situações/leituras que possam provocar o questionamento do horizonte de expectativas dos alunos. À medida que são apresentados a diferentes textos e convidados a decifrá-los, os alunos iniciam um novo processo de exigência leitora, cada vez mais apurado. O Método Recepcional, por sua vez, enfatiza justamente a aproximação entre o conhecido e o que é desconhecido, evidenciando a descoberta de mundos diferentes do leitor via leitura, para que venha a ocasionar mudanças em si mesmo, em seu grupo e em sua comunidade.

Apesar de bastante complexo, Segundo Bordini e Aguiar (1993), o êxito do Método Recepcional pode ser avaliado quando os alunos efetuam leituras críticas, são receptivos a novas leituras, são capazes de questionar e comparar culturalmente seu horizonte e o horizonte trazido pela obra, conseguem transformar seus próprios horizontes, os horizontes do professor, escola e comunidade.

A resposta, afinal, deve ser o leitor alcançar uma perspectiva mais apurada do que antes, tornando-se mais exigente. Para tanto, o Método Recepcional deve ser desenvolvido em cinco etapas, a serem descritas a seguir, e que levam em consideração o horizonte de expectativas dos alunos perante à leitura e à compreensão de mundo como ponto de partida para seu desenvolvimento.

O Método Recepcional é uma orientação metodológica, uma espécie de norteador para o trabalho do professor nas aulas de literatura. Dada a ausência de metodologias adequadas para o tratamento do texto literário em sala de aula no ensino fundamental, recentes pesquisas, principalmente após a introdução do conceito de letramento literário, por Rildo Cosson, têm se dedicado a estabelecer tais orientações.

Para verificar os antecedentes científicos do uso do Método Recepcional no ensino fundamental I, foi realizada uma busca nas seguintes bases de dados: *Banco de teses e dissertações da CAPES*, *SciELO*, *acervo IBICT* e *SEED da Secretaria de Estado da Educação*. Os termos de entrada utilizados foram sempre *Método Recepcional* e ensino fundamental I. Os filtros utilizados para refinamento

da busca variaram a cada portal, mas sempre diretamente ligados à grande área de ciência humanas, letras e educação¹⁴.

O levantamento ressaltou que a maioria dos encaminhamentos de pesquisas a partir do Método Recepcional tem como público-alvo estudantes dos anos finais do ensino fundamental e principalmente Ensino Médio. Ressaltamos, nesse sentido, ser provável que o fato de a proposta do Método constar nas sugestões de prática de leitura das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica de Língua Portuguesa do estado do Paraná contribuiu para que a maioria dos trabalhos estivessem voltados para estes níveis de ensino.

As Diretrizes Curriculares Estaduais para Língua Portuguesa do Estado do Paraná, ao sugerir práticas de leitura, apresenta o Método Recepcional “como encaminhamento metodológico para o trabalho com a Literatura.” (SEED, 2008, p. 74). O documento afirma que opta pelo encaminhamento devido ao papel que a teoria atribui ao leitor como um sujeito ativo no processo de leitura, tendo voz em seu contexto. Além disso, esse método proporciona momentos de debates, reflexões sobre a obra lida, possibilitando ao aluno a ampliação dos seus horizontes de expectativas.

O resultado da proposta desse documento junto ao Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) – destinado a formação continuada dos professores da Rede Estadual de Ensino –, resultou no caderno pedagógico intitulado “Os desafios do professor da escola pública paranaense”, publicado em 2012, composto por um arrazoado de artigos de professores participantes e que apresentam estudos de intervenção nas aulas de Língua Portuguesa a partir do Método Recepcional. Neste, encontramos mais alguns estudos sobre o Método, porém nenhum voltado para o trabalho com o Método Recepcional no ensino fundamental I, assim como não o encontramos nos outros portais de busca.

Apesar disso, alguns trabalhos como Dalla-Bona (2012), Lopes (2015) e Borges (2015) sugerem o Método Recepcional, aliado ao letramento literário como proposta para a formação de leitores já no início da escolarização. É muito importante que, ao longo desse processo, conforme apontam Bordini e Aguiar (1993), o professor não perca de vista conceitos fundamentais, como

¹⁴ Ver resultados em APÊNDICE – D.

[...] *receptividade*, disponibilidade de aceitação do novo, do diferente, do inusitado; *concretização*, atualização das potencialidades do texto em termos de vivência imaginativa; *ruptura*, ação ocasionada pelo distanciamento crítico de seu próprio horizonte cultural, diante das propostas novas que a obra suscita; *questionamento*, revisão de usos, necessidades, interesses, ideias, comportamentos; *assimilação*, percepção e adoção de novos sentidos integrados ao universo vivencial do indivíduo. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 88).

Levando em consideração estes termos, o professor promove o encontro entre leitores e texto, por meio de cinco etapas: 1) determinação do horizonte de expectativas, 2) atendimento do horizonte de expectativas, 3) ruptura do horizonte de expectativas, 4) questionamento do horizonte de expectativas e 5) ampliação do horizonte de expectativas. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 86-91).

Na primeira etapa, *determinação do horizonte de expectativas*, o professor identifica quais são os “quadros de referências” culturais e sociais que os alunos dispõem para a escolha de leituras, preferências e compreensão de obras. O horizonte de expectativas contém os valores prezados pelos alunos, crenças, modismos de vida, preferências de trabalho e lazer, preconceitos e interesses específicos de leitura. Este horizonte pode ser verificado de maneiras diversas, como por exemplo: acompanhar os empréstimos dos alunos na biblioteca, conversas em sala de aula sobre brincadeiras, atividades em tempo livre, aplicação de questionários, dinâmicas, jogos etc. É o professor que, ao dialogar com sua turma, avalia a melhor maneira de identificar as preferências de leituras do grupo.

Na etapa de *atendimento do horizonte de expectativas*, o professor passa, então, a atender o horizonte de expectativa dos alunos. É o momento de aproximar os alunos dos textos literários mais procurados por eles. É este o momento em que se conquista o leitor, levando a ele textos e referências que fazem parte de seu repertório cultural e linguístico. O professor pode atender as preferências literárias de seus alunos de forma mais variada quanto possível, apresentando o gênero (contos de fadas, poesias, narrativas, contos etc.) e temas (aventura, mistério, amor, animais, fantasia, humor) de modo a satisfazer os leitores. A respeito das estratégias de leitura para a etapa, fica a cargo do professor e de seus alunos encontrarem a maneira mais aprazível de ler os textos.

No momento da *ruptura do horizonte de expectativas*, o professor pode se valer de um aspecto do horizonte de expectativas dos alunos, como estrutura composicional da obra, tema ou linguagem para introduzir textos que “abalem as certezas e costumes dos alunos, seja em termos de literatura ou de vivência cultural” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 89). Apesar de contemplar um aspecto da preferência dos leitores, o professor precisa selecionar textos em que “a estrutura compositiva seja radicalmente diferente”. O aluno deve ter a experiência com o desconhecido do texto, que irá pautá-lo, porém sem que esta seja uma leitura complexa demais para que o leitor a abandone. Nesta etapa, os textos devem apresentar maiores exigências dos alunos/leitores e as estratégias de ler o texto mais desafiadoras, convidando o aluno a percorrer o caminho. É importante não repetir técnicas já dominadas pelos alunos, explorando, assim, a curiosidade e instigando o leitor a conhecer o novo. Este é o momento do desconforto para o leitor.

Cumprida a etapa de ruptura do horizonte de expectativas, inicia-se o *questionamento do horizonte de expectativas*. Este é um momento comparativo entre os textos. As obras são analisadas criticamente pelos alunos, que devem debater seus próprios comportamentos frente aos textos. Nesta etapa, por meio de discussões, os alunos examinam as obras lidas e as comparam com seu contexto cultural. É neste momento em que se verificam as vivências escolares e sociais, sendo possível identificar se os textos contribuíram para o aperfeiçoamento da leitura, se foram difíceis ou mais fáceis. As técnicas mais recomendáveis para esta etapa são as discussões em pequenos ou grande grupo, com registros ou não.

Por fim, a *ampliação do horizonte de expectativas* é o momento em que ocorre a tomada de consciência dos alunos frente aos conhecimentos obtidos com as leituras. É neste momento que os alunos verificam a relação entre literatura e mundo, concebendo-a além de uma tarefa escolar. Para tanto, os alunos avaliam seus gostos anteriores e experiências de leituras com o momento atual, comparando-os. Também é o momento em que os alunos verificam que as exigências ficaram mais elevadas e que o horizonte de expectativas se modificou quanto aos textos e temas. O final desta etapa não pressupõe que o trabalho tenha acabado. A partir de então, o método recomeça, tendo como ponto de

partida o novo horizonte de expectativas dos leitores, que se deseja mais apurado e exigente, já que realizaram diferentes leituras literárias no desenvolvimento da etapa anterior.

O Método Recepcional se configura como uma alternativa metodológica para a escola, pois, ao abalar as certezas dos leitores e coloca-los em uma posição frequente de análise das questões intertexto e além do texto, possibilita a compreensão do mundo que os cerca, buscando a emancipação proporcionada pela literatura.

3.4 A EXPERIÊNCIA COM O MÉTODO RECEPCIONAL NAS AULAS DE LITERATURA

Ao longo do ano letivo de 2016, foram realizadas 22 aulas com a turma do 4º ano, distribuídas em dois semestres letivos. As aulas¹⁵ estiveram pautadas no Método Recepcional e divididas em duas unidades temáticas, aplicadas em dois semestres letivos, contabilizando um total de 40 horas de observação participativa.

Vale lembrar que antes de dar início ao trabalho de campo, foi enviado aos pais dos participantes da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁶, convidando-os e pedindo autorização para que o estudo se efetivasse. Esta documentação foi necessária em virtude da aprovação desta pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná e também autorizada pelo Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

Todas as obras selecionadas para o trabalho fazem parte do acervo da biblioteca da escola e estão disponíveis para empréstimo dos alunos. A disponibilidade das obras foi, então, superior ao critério estético, ainda que no que diz respeito ao texto literário, este fosse o elemento mais importante para o trabalho com a literatura.

No primeiro semestre de trabalho, de março a julho, o tema trabalhado foi *contos de fadas*. Foram 9 aulas com base nas leituras de *Chapeuzinho Vermelho*, dos Irmãos Grimm, *Chapeuzinho Redondo*, de Geoffroy de Pennart (2013) e *Chapeuzinho Vermelho de Raiva*, de Mario Prata (1970). A intenção em trabalhar com os três textos foi a de tentar, primeiramente, fazer com que os alunos entrassem em contato com o texto literário e, ao longo das aulas, percebessem a diferença entre as versões no movimento de fusão do horizonte de expectativas de uma época para o conto mais moderno, como preza a Estética da Recepção.

Foram realizadas todas as leituras e houve uma proposta de escrita como ampliação dos horizontes de expectativas ao final da unidade, que obedeceu às etapas de elaboração, como discussão, esquematização de ideias, escrita, mas,

¹⁵ Ver APÊNDICE E.

¹⁶ Ver APÊNDICE F, APÊNDICE G e APÊNDICE H.

infelizmente, a reescrita ficou comprometida em virtude do tempo de aula. Não foi possível fazer reescrita do trabalho com todos e apenas 17 alunos entregaram atividade completa. Surgem dois primeiros pontos para reflexão: adequação do tempo escolar e o planejamento da reescrita.

No segundo semestre, de agosto a dezembro, o tema trabalhado foi *morte/mistério*. O tema já havia sido apontado nas aulas anteriores de modo sutil pelos alunos, combinado ao gosto por jogos eletrônicos de mote semelhante. Na segunda aula, foi aplicado um questionário com a turma, no qual foi confirmada a preferência. Foram 13 aulas, sendo que, neste semestre, a professora regente, professora da turma do 4º ano, disponibilizou algumas aulas às quartas-feiras para a realização do trabalho da pesquisa.

Para esta etapa, após roda de conversa e questionário respondido pelos alunos acerca de suas preferências, foram trabalhadas obras cujo tema agradasse ao novo horizonte de expectativas da turma. Os temas escolhidos foram, então, contos de morte e mistério. Para tanto, organizei uma boa análise e levantamento das obras disponíveis no acervo da biblioteca para escolher quais seriam as leituras do semestre. Com base no diálogo com os alunos, foram escolhidas as seguintes obras: *Dona Morte em: Uau! É a Morte com um ovo visual*, de Mauricio de Sousa (quadrinhos); *Romance de uma caveira*, composta por Alvarenga e Ranchinho; *De Morte*, de Angela Lago; *Só um minutinho* (tradução Ana Maria Machado); *A Quase Morte de Zé Malandro*, de Ricardo Azevedo; *Sem Título*, Hervé Tullet; *A Menininha dos Fósforos*, de Andersen.

Os textos foram redigitados e entregues aos alunos, exceto *A Quase Morte de Zé Malandro*, porque havia na escola 32 exemplares da obra. O objetivo foi assegurar que todos lessem os textos na íntegra. Além disso, sempre foram apresentadas as obras no original.

Para a segunda sequência, ressaltar elementos da curiosidade dos alunos sobre e o que se interessam por ler. A busca em dialogar com os gostos dos alunos representou uma guinada para o trabalho, pois passei a acompanhá-los na visita quinzenal à biblioteca, o que não pude fazer no primeiro semestre, pois não estava em licença para estudos.

Na aula 1 (10/03/2016), a atividade principal consistiu na exposição de diversos livros literários para serem escolhidos livremente pelos alunos e lidos.





Foram reservados 15 minutos da aula para leitura individual. Em seguida, os alunos apresentaram para os colegas o título, o autor e um resumo da história que pegaram. O tema de todos os livros disponibilizados era contos de fadas, com exceção de um, que seria o “intruso”. O objetivo da atividade era o de observar os interesses de leitura da turma, obedecendo a primeira etapa do Método Recepcional; fazer a turma ler, identificar e justificar a diferença deste livro, intruso, em relação ao conjunto de livros, o que foi alcançado. Esta atividade lúdica é sugerida pelo autor Poslaniec (2005) como técnica para motivação e leitura.

Como dificuldades na realização dessa tarefa, aponto a agitação dos alunos, apesar do interesse em ler e o tempo de aula bastante reduzido, motivo de reclamação de muitos deles não conseguirem finalizar suas leituras.

Na aula 2 (24/03/2016), comparamos versões de contos de fadas clássicos. Foi realizada a leitura de *Chapeuzinho Vermelho*, dos Irmãos Grimm. Após lê-la, conversamos um pouco a respeito de seu final e dois alunos comentaram sobre os finais que conheciam.

Em seguida, foi realizada a primeira atividade, cujo foco era reconhecer personagens e suas características.

FIGURA 6 – QUADRO DE PERSONAGENS 1

QUADRO DE PERSONAGENS: CHAPEUZINHO VERMELHO			
NOME DO PERSONAGEM:	NOME DO PERSONAGEM:	NOME DO PERSONAGEM:	NOME DO PERSONAGEM:
LOBO	CHAPEUZINHO	CAÇADOR	MÃE
DESENHO DO PERSONAGEM:	DESENHO DO PERSONAGEM:	DESENHO DO PERSONAGEM:	DESENHO DO PERSONAGEM:
			
ESCREVA UMA CARACTERÍSTICA DELE (A):	ESCREVA UMA CARACTERÍSTICA DELE (A):	ESCREVA UMA CARACTERÍSTICA DELE (A):	ESCREVA UMA CARACTERÍSTICA DELE (A):
ELE É MAL, E INTELIGENTE	É UMA MENINA ESPERTA E TEIMOSA	ELE É CORAJOSO, ESPERTO E LEGAL	ESPERTA E GENTIL

FONTE: Caderno de Literatura de LGP (2016).

LEGENDA: 1) lobo: ele é mal, e inteligente; 2) Chapeuzinho: é uma menina esperta e teimosa; 3) Caçador: ele é corajoso, esperto e legal; 4) Mãe: esperta e gentil.

Foi reservado um espaço no quadro para dúvidas de vocabulário, no qual o critério das palavras que o compuseram foi a necessidade da escrita de cada aluno. A dificuldade encontrada foi que nem todos os alunos conseguiram finalizar a tarefa dentro do prazo da aula, fazendo com que a atividade se estendesse para a aula seguinte.

Na aula 3 (07/04/2016), houve o reconto de *Chapeuzinho Vermelho* para relembrar a história e o término da atividade iniciada na aula anterior. Devido ao intenso calor no interior da sala de aula, os alunos saíam constantemente para tomar água. Com a questão do bem-estar em jogo, direcionei a aula para que os alunos apenas finalizassem a atividade pendente da aula 2, sem introduzir uma nova leitura, que seria muito mal aproveitada sob essas circunstâncias.

O objetivo, ainda assim, era atender aos horizontes de expectativas nesse momento, reconhecer elementos básicos como personagens, cenários, acontecimentos. Quanto ao uso do vocabulário, criado por iniciativa própria dos alunos nas aulas anteriores, acabou se tornando um apoio que limitou, de certa forma, as ideias de alguns. Na aula 3, então, todos os alunos finalizaram a atividade 1.

Ao final da aula, na hora do lanche, foi realizada, a pedido de um dos alunos, uma leitura não-programada do livro *O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado*, de Audrey e Don Wood.

Na aula 4 (28/04/2016), foi feita uma nova leitura. A obra foi *Chapeuzinho Redondo*¹⁷, de Geoffroy de Pennart e confecção do quadro de personagens (nome, ilustração e característica) com base na história.

¹⁷ Trata-se de uma versão contemporânea do conto clássico “Chapeuzinho Vermelho”, de Grimm. A mãe de Chapeuzinho Redondo, protagonista da história, é solicitada pela mãe para levar doces à avó. Assim como no conto tradicional, a menina opta pelo caminho da floresta. No meio deste caminho, a personagem se depara com o lobo, que está dormindo. Em oposição ao conto tradicional, a personagem não sente medo, mas é destemida, pois acorda o lobo com uma cornetada e ainda o chama de cachorro, por parecer indefeso. O lobo fica furioso com a menina e a adverte que não é um cachorro. Ela entrega, então, um bolo como pedido de desculpas e segue seu caminho. O lobo segue no calcanhar da menina, mas é atropelado pela avó da menina, que o leva para casa e chama o veterinário. Nesse tempo, Chapeuzinho Redondo chega até a casa da avó e encontra o lobo adoentado. Chapeuzinho acreditava que o lobo havia devorado a sua avó (referência explícita ao conto original), e, no entanto, quem fere o lobo é a vovó. Na sequência, Chapeuzinho abraça sua avó aliviada e o veterinário as avisa que o doente é um lobo. Ao fim da história, o lobo passa a morar com a avó, que dele cuidou para sempre e Chapeuzinho torna-se veterinária.

FIGURA 7 – QUADRO DE PERSONAGENS 2

QUADRO DE PERSONAGENS: CHAPEUZINHO REDONDO			
NOME DO PERSONAGEM: LOBO	NOME DO PERSONAGEM: VOVÓ	NOME DO PERSONAGEM: MÃE	NOME DO PERSONAGEM: CHapeuzinho Redondo
DESENHO DO PERSONAGEM:	DESENHO DO PERSONAGEM:	DESENHO DO PERSONAGEM:	DESENHO DO PERSONAGEM:
ESCREVA UMA CARACTERÍSTICA DELE (A), DIFERENTE DO MESMO PERSONAGEM EM "CHapeuzinho Redondo":	ESCREVA UMA CARACTERÍSTICA DELE (A), DIFERENTE DO MESMO PERSONAGEM EM "CHapeuzinho Redondo":	ESCREVA UMA CARACTERÍSTICA DELE (A), DIFERENTE DO MESMO PERSONAGEM EM "CHapeuzinho Redondo":	ESCREVA UMA CARACTERÍSTICA DELE (A), DIFERENTE DO MESMO PERSONAGEM EM "CHapeuzinho Redondo":
O LOBO É INOCENTE INCHENO E CENVER- GONHA.	SUPER NA MODA MODERNA E PONDOSA.	A MÃE DELA É SURRE CUIDADORA E PROTETO- RA. É LEGAL.	ELA É UMA MENINA TEIMOSA E CURIOSA.

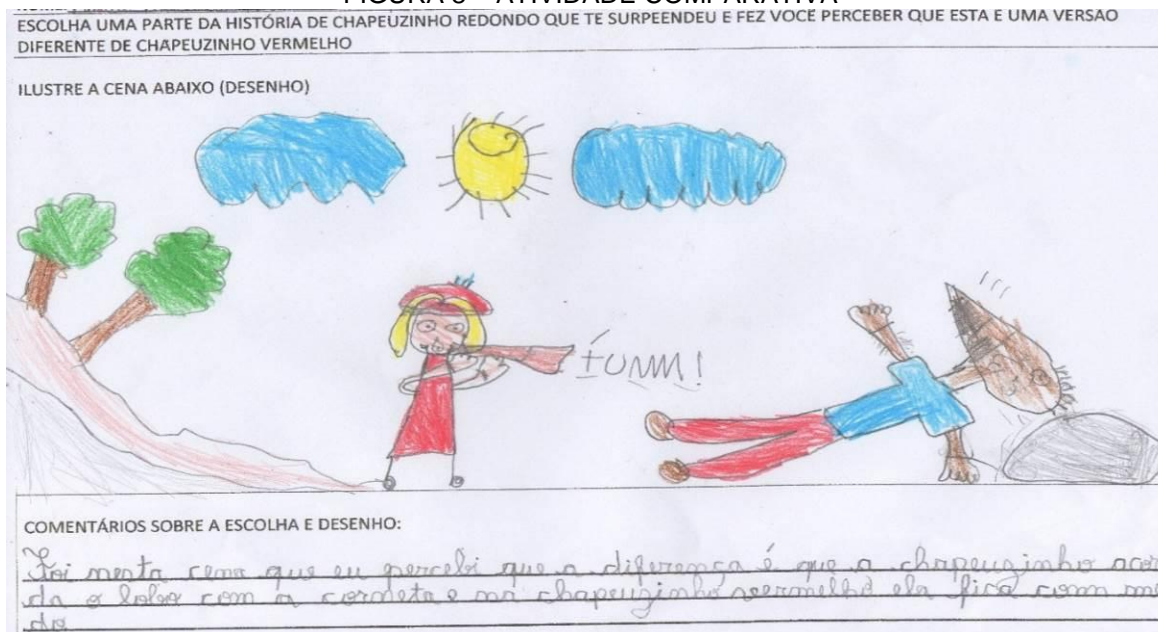
FONTE: Caderno de Literatura de BAR (2016).

LEGENDA: 1) Lobo: o lobo é inocente, incheno e cenvergonha; 2) Vovó: super na moda moderna e pondosa; 3) Mãe: a mãe dela é surpe cuidadora e protetora. E legal; 4) Chapeuzinho Redondo: ela é uma menina teimosa e curiosa.

O objetivo era comparar histórias de mesmo tema, por meio da identificação de pontos convergentes e divergentes (personagens, cenários, acontecimentos) e reconhecer versões possíveis de um conto clássico. A etapa do Método Recepcional trabalhada foi a *ruptura do horizonte de expectativas*, primeiramente via humor e pela troca de perfis dos personagens e final de enredo inesperado. Os alunos conseguiram administrar a atividade proposta e terminá-la no prazo estipulado e responderam muito satisfatoriamente à leitura e o uso de vocabulário por solicitação dos alunos persistiu. Este vocabulário consiste em uma lateral do quadro onde são escritas, com auxílio de dicionário, todas as palavras que os eles perguntam o significado.

Na aula 5 (12/05/2016), foi feita a leitura comparativa entre trecho de *Chapeuzinho Redondo*, de Geoffoy de Pennart e *Chapeuzinho Vermelho*, dos Irmãos Grimm. Em seguida, foi proposta uma atividade na qual os alunos escolheriam uma cena ou trecho da história lida e registrariam uma ilustração e um comentário, justificando o porquê de terem escolhido aquele trecho.

FIGURA 8 – ATIVIDADE COMPARATIVA



FONTE: Caderno de Literatura do aluno NMM (2016).

LEGENDA: Foi nesta cena que eu percebi que a diferença é que a chapeuzinho acordou o lobo com a corneta e na chapeuzinho vermelho ela ficou com medo.

O objetivo da aula foi que os alunos comparassem as versões dos contos por meio da identificação de pontos convergentes e divergentes (personagens, cenários, acontecimentos). Nesse sentido, a etapa do Método Recepcional trabalhada foi o *questionamento do horizonte de expectativas*. A dificuldade da aula foi de concentração de todos em virtude do barulho ocasionado pela máquina de cortar grama bem ao lado da sala de aula. Tentei trocar de sala, porém as duas únicas vagas na escola estavam sendo utilizadas pelos alunos do grêmio estudantil e o laboratório de ciências, por outra turma.

Na aula 6 (16/06/2016), realizamos a leitura de *Chapeuzinho Vermelho de Raiva*, de Mario Prata.

CONTO CHAPEUZINHO VERMELHO DE RAIVA

Chapeuzinho Vermelho de Raiva

Editora Globo, 1970

- *Senta aqui mais perto, Chapeuzinho. Fica aqui mais pertinho da vovó, fica.*
- *Mas vovó, que olho vermelho... E grandão... Queque houve?*
- *Ah, minha netinha, estes olhos estão assim de tanto olhar para você. Aliás, está queimada, heim?*
- *Guarujá, vovó. Passei o fim de semana lá. A senhora não me leva a mal, não, mas a senhora está com um nariz tão grande, mas tão grande! Tá tão esquisito, vovó.*
- *Ora, Chapéu, é a poluição. Desde que começou a industrialização do bosque que é um Deus nos acuda. Fico o dia todo respirando este ar horrível. Chegue mais perto, minha netinha, chegue.*
- *Mas em compensação, antes eu levava mais de duas horas para vir de casa até aqui e agora, com a estrada asfaltada, em menos de quinze minutos chego aqui com a minha moto.*
- *Pois é, minha filha. E o que tem aí nesta cesta enorme?*
- *Puxa, já ia me esquecendo: a mamãe mandou umas coisas para a senhora. Olha aí: margarina, Helmmans, Danone de frutas e até uns pacotinhos de Knorr, mas é para a senhora comer um só por dia, viu? Lembra da indigestão do carnaval?*
- *Se lembro, se lembro...*
- *Vovó, sem querer ser chata.*
- *Ora, diga.*
- *As orelhas. A orelha da senhora está tão grande. E ainda por cima, peluda. Credo, vovó!*
- *Ah, mas a culpada é você. São estes discos malucos que você me deu. Onde se viu fazer música deste tipo? Um horror! Você me desculpe porque foi você que me deu, mas estas guitarras, é guitarra que diz, não é? Pois é; estas guitarras são muito barulhentas. Não há ouvido que aguente, minha filha. Música é a do meu tempo. Aquilo sim, eu e seu finado avô, dançando valsas... Ah, esta juventude está perdida mesmo.*
- *Por falar em juventude o cabelo da senhora está um barato, hein? Todo desfiado, pra cima, encaracolado. Que qué isso?*
- *Também tenho que entrar na moda, não é, minha filha? Ou você queria que eu fosse domingo ao programa do Chacrinha de coque e com vestido preto com bolinhas brancas?*
- Chapeuzinho pula para trás:*
- *E esta boca imensa???!?*
- A avó pula da cama e coloca as mãos na cintura, brava:*
- *Escuta aqui, queridinha: você veio aqui hoje para me criticar é?!*

O conto foi redigitado e disponibilizado para todos os alunos. Foi realizada a primeira leitura por mim, seguida de leitura em voz alta, sendo cada aluno leitor de uma frase até a próxima pontuação.

Nesta aula houve oportunidade de desenvolver estratégias de leitura importantes como a leitura da professora, a leitura individual, a leitura compartilhada com os colegas e a leitura coletiva (COSSON, 2014). Houve a discussão sobre a personagem principal e atividade de ordenação do texto, ao colorirem trechos e elementos como personagens e acontecimentos.

Em seguida, foi feita a proposta de escrita por meio de atividade de esquematização de ideias, como forma de planejamento para a escrita definitiva de um conto. A esquematização ficou como tarefa de casa.

FIGURA 9 – ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS PARA ESCRITA
ATUALIZANDO O CONTO: E SE A HISTÓRIA DA CHAPEUZINHO ACONTECESSE HOJE, COMO SERIA?

VAMOS FAZER UM ESQUEMA PARA SUAS IDEIAS:	
QUEM É O PROTAGONISTA DA HISTÓRIA? (CONTE SUAS CARACTERÍSTICAS)	Protagonista é a loba. Usa boné e usa calção e camisa.
QUE CAMINHO A PERSONAGEM PEGOU: COMO ERA, O QUE VIU, QUEM ENCONTROU?	A loba pegou a floresta e encontrou o lobo feroz e morto de fome.
COMO ERA O LOBO? QUAL FOI A REAÇÃO DA CHAPEUZINHO?	O lobo era grande e ela saiu correndo com ele e mãe.
O QUE ACONTECEU NO CAMINHO? SURTIU ALGUM PROBLEMA? O QUE A CHAPEUZINHO FEZ?	A vovó saiu de casa com o carro e não viu a loba e o lobo esperou na frente da casa dela.
COMO O PROBLEMA FOI RESOLVIDO?	A mamãe ligou para a vovó e a vovó voltou rapidinho e o lobo pegou ela.
O QUE ACONTECEU COM OS PERSONAGENS NO FINAL DA HISTÓRIA?	O caçador viu tudo e salvou a vovó e a vovó casou com ele e a sopeuzinho levou aliança.

FONTE: Caderno de Literatura do aluno BRJT (2016).

LEGENDA: 1) Protagonista é a loba. Usa boné usa calção e camisa; 2) A loba pegou a floresta e encontrou o lobo feroz e morto de fome; 3) O lobo era grande e ela sai correndo; 4) A vovó saiu de carro e não viu a loba e o lobo esperou na frente da casa dela; 5) A mamãe ligou para a vovó e a vovó voltou rapidinho e o lobo pegou ela; 6) o caçador viu tudo e salvou a vovó e a vovó casou com ele e a sopeuzinho levou aliança.

Na aula 7 (23/06/2016), foi realizada a leitura de algumas esquematizações de autoria dos alunos e o tempo restante da aula foi destinado ao término dessa atividade, para aqueles que não fizeram a tarefa de casa ou que faltaram. O objetivo foi esquematizar ideias para estruturar um texto com intenção literária; planejar a escrita de conto; leitura de versões para os colegas. A leitura da esquematização de ideias de alguns alunos funcionou como teste de recepção de ideias, demonstrando ser esta atividade muito profícua para que a criança compreenda que quando escrevemos, escrevemos para alguém.

Em virtude disso, alguns alunos que haviam feito a atividade de “qualquer jeito” pediram para reformular seus enredos, criando outra história, já que elas podiam apresentar efeitos interessantes no compartilhamento das ideias. Não foi possível terminar as atividades nesta aula e nem todos os textos foram corrigidos por mim. Novamente, por conta do tempo de aula, os alunos que tiveram seus textos corrigidos, levaram a folha para escrita definitiva como tarefa de casa.

Na aula 8 (30/06/2016), meu trabalho foi realizado a partir da gerência de dois grupos de alunos: um formado pelos que ainda finalizavam a esquematização e outro pelos que terminavam o texto definitivo e passavam por correções. Foram feitos esclarecimentos de dúvidas a respeito da escrita e a maioria deles entregou sua produção nesta aula. Como havia alunos para finalizar a tarefa, a professora regente se propôs a colaborar comigo, deixando algum tempo livre de suas aulas para o término. A professora regente entregou, então, os textos faltantes no dia seguinte. Como alguns alunos ainda assim precisaram levar o texto para terminar em casa, acabou que nem todos entregaram a tarefa.

É muito comum o fato de os alunos perderem suas atividades. Nesse primeiro semestre, não foi possível realizar reescrita e nem a leitura final dos textos em virtude do pouco tempo e das reorganizações e empecilhos que conturbaram as aulas. Com base nesses fatos, pude aperfeiçoar o planejamento para a segunda unidade, principalmente com relação ao tempo de aula. O planejamento deveria ser mais enxuto. Foi preciso priorizar ainda mais a leitura em sala de aula.

A aula 9 (07/07/2016), última do semestre, aconteceria no laboratório de informática, o que não foi possível porque, em virtude das férias, a direção da escola ordenou que os inspetores guardassem os computadores. Pedi aos

alunos, então, que escrevessem um parecer sobre a participação e a experiência nesse primeiro momento.

Durante o primeiro semestre foram muitas as dificuldades encontradas para implementar o trabalho com o Método Recepcional. Alguns aspectos como tempo, planejamento e vínculo se mostraram muito importantes para o replanejamento das aulas.

O tempo das aulas de Literatura foi bastante curto. Entre o momento de acomodação e conclusão da ativação do conhecimento prévio dos alunos, quase metade da aula já havia sido utilizada. Tarefas idealmente planejadas para serem feitas em sala acabavam sendo levadas para casa, para sua conclusão. Isso causou algum transtorno, pois os alunos esqueciam de trazer os materiais e, na aula seguinte, geralmente era necessário recomençar a atividade. No primeiro semestre, não foi possível oportunizar momentos de leitura em voz alta.

O planejamento, por sua vez, passou por constates reelaborações. Por conta da adaptação ao tempo de aula e dos alunos com a nova proposta, as atividades de escrita e reescrita ficaram bastante comprometidas, não sendo possível a reescrita e a troca de textos entre os colegas.

Um aspecto muito positivo no primeiro semestre foi o estreitamento do vínculo afetivo com a turma. Como a disciplina de Literatura é ministrada em um dia em que os alunos saem de sua rotina escolar habitual, denominado “dia da permanência¹⁸”, aos poucos fui demonstrando com as diversas atividades que a aula de Literatura também é uma aula como as outras, minimizando, assim, a displicência e a falta nas aulas.

Apesar das dificuldades enfrentadas, como o replanejamento das atividades, o manejo do tempo, destaco que o envolvimento dos alunos no trabalho foi bastante positivo. A leitura de *Chapeuzinho Redondo*, por exemplo, me pareceu muito motivadora, tendo em vista o fato de que os alunos opinaram bastante a respeito da diferença entre as versões, destacando os contrastes entre as versões que conheciam e a que fora apresentada.

Tendo considerado todas as possibilidades e limitações do trabalho, no segundo semestre, preparei a aula 10 (18/08/16) com base em ditados populares

¹⁸ Dia da permanência é assim denominado o momento em que a professora regente destina o tempo de aula para elaboração de atividades, estudos e, eventualmente, a reunião com pedagogas, pais e/ou responsáveis dos alunos fora de sala de aula.

sobre morte. O tema morte apareceu algumas vezes durante as aulas no primeiro semestre, como nas discussões a respeito dos personagens de *Chapeuzinho Vermelho*, do faz de conta sobre a morte do lobo e associação com videogames e jogos eletrônicos em que o objetivo é sempre matar ou morrer.

Embora tenha percebido o interesse dos alunos por assuntos relacionados à morte, eu não havia criado uma estratégia adequada para determinar o novo horizonte de expectativas. Contudo, só pude perceber isto quando, durante a aula, eles não reconheceram os ditados e nem conseguiram desvendar os significados implícitos por trás da literalidade. Os alunos olhavam para os ditados (APÊNDICE I), impressos em folhas sulfite, e diziam, com toda a sinceridade: “Professora, eu não entendi. Posso trocar? ”.

Lembrando de todas as limitações encontradas no primeiro semestre, repensei todas as estratégias que estavam sendo utilizadas nas aulas até então. Voltei às leituras do Método Recepcional e percebi que era urgente identificar melhor os gostos e interesses de leituras dos alunos para desenvolver um bom trabalho. Feito isso, a aula 11(01/09/2016) foi inteiramente destinada a uma roda de conversa, ao diálogo efetivo com a turma a respeito de suas preferências de leitura, a fim de determinar o horizonte de expectativas dos alunos. Elaborei, para tanto, um questionário, posteriormente preenchido por eles, para me auxiliar nesta tarefa.

FIGURA 10 – QUESTIONÁRIO SOBRE INTERESSES DE LEITURA

Professora Pamela – Literatura

PESQUISA SOBRE OS INTERESSES DE LEITURA DO 4ºAB

- 1) O que você gosta de fazer quando não está na escola?
JOGAR XBOX 360
- 2) Qual sua brincadeira preferida?
JOGAR BOLA
- 3) Qual é seu jogo preferido? (Pode ser no computador, tablet ou celular).
DREAM LEAGUE SOCCER
- 4) Como é o jogo? Quais são as principais regras?
É DE FUTEBOL, AS REGRAS SÃO IGUAIS AO DE VERDADE
- 5) Você joga este jogo na escola? Justifique.
NÃO, PORQUE NÃO PODE
- 6) Na escola, o que você gosta de fazer?
ESTUDAR
- 7) Você gosta de ouvir histórias? Alguém lê para você ou você prefere ler sozinho?
SIM, PREFIRO LER SOZINHO
- 8) Você pode ir até o Farol do Saber (biblioteca) emprestar livros? Quantas vezes?
1 VEZ POR SEMANA
- 9) Na biblioteca, como você faz para encontrar os livros que quer? Há prateleiras certas?
EU PRIMEIRO OLHO
- 10) Quais são suas histórias preferidas?
NÃO QUE CONTA HISTÓRIA E FLICTS.
- 11) Quais são seus temas preferidos? (Pode marcar mais de um)

<input type="checkbox"/> Poesia	<input type="checkbox"/> Diários	<input type="checkbox"/> Animais	<input type="checkbox"/> Aventura	<input type="checkbox"/> Contos de Fadas
<input type="checkbox"/> Super-heróis/heróínas	<input type="checkbox"/> História em Quadrinhos	<input type="checkbox"/> Humor/engraçados		
<input checked="" type="checkbox"/> Mistério/morte	<input type="checkbox"/> Monteiro Lobato	<input type="checkbox"/> Outros:		
- 12) Você consegue lembrar o nome de algum livro que você leu e gostou sobre um destes temas?
UM PIPÍ CHOVEU AQUI DA RUTH ROCHA
- 13) Você gosta de ler?
SIM

FONTE: Atividade em fotocópia produzida pela professora (2016).

LEGENDA: 1) Jogar XBOX 360. 2) Jogar bola. 3) Dream League Soccer. 4) É de futebol, as regras são iguais ao de verdade. 5) Não, porque não pode. 6) Estudar. 7) Sim, prefiro sozinho. 8) 1 vez por semana. 9) Eu primeiro olho. 10) *Mão que conta história* e *Flicts*. 11) Mistério e morte. 12) *Um pipi choveu aqui*, de Ruth Rocha. 13) Sim.

A aplicação do questionário após a roda de conversa foi um momento muito interessante.

Um dos momentos interessantes da roda de conversa foi quando o aluno FMO, ao responder o que gosta de fazer quando não está na escola, afirmou gostar de assistir ao filme “Deadpool”, no canal de entretenimento por assinatura Netflix. Um de seus colegas, BRJT, questionou: “Mas, Deadpool não é para sua idade. Tem muita violência!”. Logo em seguida, a colega MB comentou: “Então como que você sabe, BRJT? Por que se você está falando é porque também assistiu, então, não pode falar dele”. E a turma toda riu. (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, AULA 11, 2016).

Em geral, as respostas revelaram que a maioria dos alunos tem acesso à internet. Além disso, gostam muito de jogos de videogame, cujos nomes nem eu mesma conheço, como por exemplo, *Dream League Soccer*, *Minecraft*, *Counter Strike*, entre outros que fazem parte de seu entretenimento.

No que tange às preferências de leitura, a maioria dos alunos assinalou gostar de histórias de aventura, mistério e também diários, relatos pessoais e biografias. As meninas, em especial, comentaram muito sobre a obra “*Querido Diário Otário*”, que costumam procurar na biblioteca.

Foi também neste período que: começamos a utilizar alguns lembretes para organizar a vez de falar nas aulas e passei a observar as visitas dos alunos na biblioteca, fazer anotações sobre os empréstimos de livros, verificar suas conversas com mais atenção, o que não era possível antes sem a licença para estudos que me foi concedida pela Secretaria Municipal de Educação.

Com vistas à reformulação e à determinação do horizonte de expectativas dos alunos, que ressaltou histórias em quadrinhos (HQ) e os temas relativos à mistério e morte, o objetivo da aula 12 (15/09/2017) foi atender a este horizonte por meio da leitura da HQ de Maurício de Sousa *Uau, é a Dona Morte com um novo visual*. Disponibilizei uma fotocópia colorida da HQ por dupla, para que os alunos pudessem ter contato efetivo com o texto.

FIGURA 11 – UAU! É A DONA MORTE COM UM NOVO VISUAL!



FONTE: Arquivo pessoal da autora (2016).

Como estratégia de leitura, adotamos: primeira leitura, realizada em voz alta pela professora; segunda leitura feita pelos alunos, em duplas, e a terceira leitura voltada a particularidades desse tipo de leitura (direção de leitura dos quadrinhos, características dos balões e expressão por meio de sinais gráficos, estudo do enredo e dos personagens).

Foi possível perceber que muitos alunos ainda liam os quadrinhos em qualquer direção, perdendo o sentido do texto. Foi nesta aula, com a leitura em voz alta que perceberam que é preciso “desvendar” a trilha dos quadrinhos para compreender a história. No final da aula, discutimos um pouco mais a história e foi proposta uma atividade de interpretação.

FIGURA 12 – ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO (PARTE 1)

ESTUDO DA HISTÓRIA EM QUADRINHO: "UAU, É A DONA MORTE COM UM NOVO VISUAL!"

- 1) Onde a maior parte da história se passa? Assinale o (s) principal (is) cenário (s)
☒ Céu e Terra ☐ Cemitério ☐ Outro: _____
- 2) Quem são os personagens?
A morte, São Pedro, Gabriel, Jurandir, Rita, Caio, Cristiane.
- 3) Qual é o conflito da história?
☐ Dona Morte não gosta mais de sua profissão
☐ São Pedro não gosta de Dona Morte
☒ São Pedro acredita que se melhorar a aparência de Dona Morte as pessoas não terão mais medo de morrer.
☐ _____ Tenho _____ outra interpretação: _____
- 4) Na primeira página, o que a Dona Morte quis dizer com "O caso do Elvis"?
☒ Comentava sobre a morte do famoso cantor de rock Elvis Presley
☐ Comentava sobre algo comum.
- 5) Na página 2, São Pedro afirma que todos têm medo da morte "porque é muito feia". Mas, não podemos ver a morte. Por que você acha que as pessoas têm medo?
Porque tem gente que não quer deixar sua família.
- 6) Como podemos classificar a expressão: "Desde que o Mundo é mundo", dita pelo personagem São Pedro na página 2?
☒ Ditado popular ☐ Poesia ☐ Conto ☐ Não sei.
- 7) Na página 4, ao olhar-se no espelho, a Dona Morte não parece contente. Que trecho de sua fala podemos interpretar como uma reclamação?
☐ "Argh, eu estou linda!"
☒ "Grunf! Os sacrifícios que a gente faz pela profissão!"

FONTE: Fotocópia de atividade de interpretação utilizada na aula 12 (2016).

LEGENDA: 1) Céu e Terra; 2) A morte, São Pedro, Gabriel, Jurandir, Rita, Caio, Cristiane. 3) São Pedro acredita que se melhorar a aparência de Dona Morte as pessoas não terão mais medo de morrer. 4) Comentava sobre a morte do famoso cantor de rock Elvis Presley. 5) Porque tem gente que não quer deixar sua família. 6) Ditado popular. 7) Grunf! Os sacrifícios que a gente não faz pela profissão.

FIGURA 13 – ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO (PARTE 2)

8) Na página 6, a esposa do personagem Jurandir acredita no que a Dona Morte disse? Qual é a atitude dela?

☐ A personagem elogia a beleza de Dona Morte.

☒ Expulsa Dona Morte de sua casa, pois acreditou que se tratava de uma mulher paquerando seu marido Jurandir.

9) Na página 7, o que acontece com o personagem Jurandir? Como você descobriu? Transcreva a fala de Dona morte que comprova sua opinião.

ele bate na cabeça no cajado e desco-
briu quando ele estava indo para o cel.

10) Na página 8, como é o do filme que a Dona Morte pretende ver no cinema? Por que a expressão está entre aspas?

encontro marcado com a morte.

11) Na página 9 e 10, o personagem São Pedro parece indignado com o resultado de sua proposta. O que o fez mudar de ideia sobre a aparência de Dona Morte?

O tanto de dinheiro.

12) No final da história, o que a Dona Morte vem buscar na Terra para continuar seu trabalho?

Um salto alto.

13) O que você achou do final da história?

estranho porque por causa que na página
5 ela não gostava do salto e no final gostou

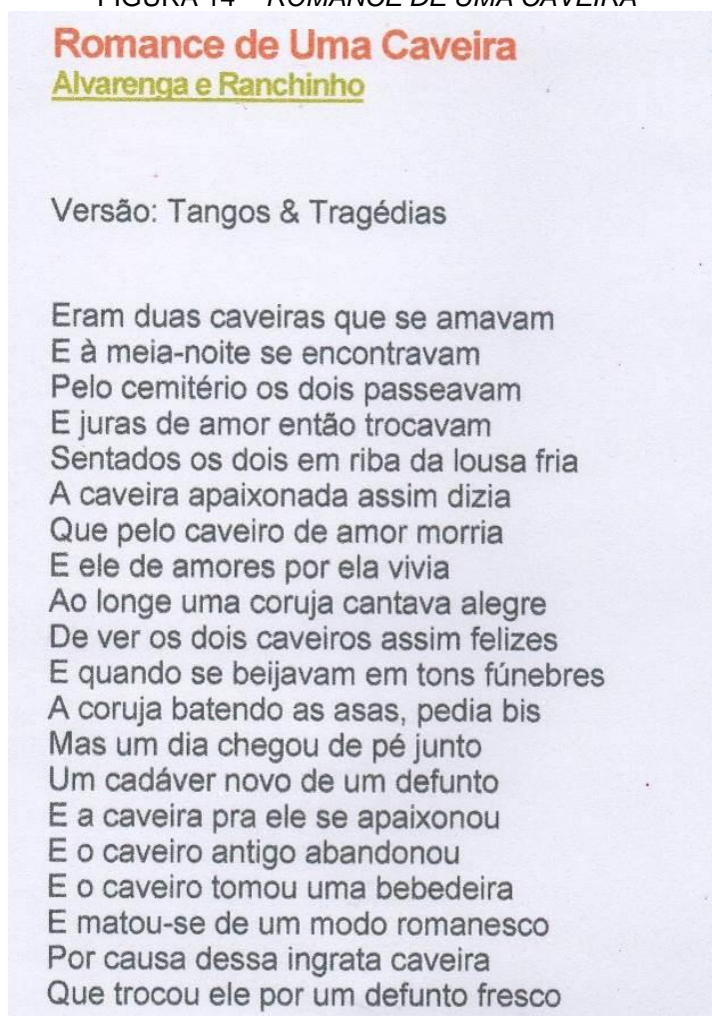
FONTE: Fotocópia de atividade de interpretação utilizada na aula 12 (2016).

LEGENDA: 8) Expulsa Dona Morte da sua casa, pois acreditou que se tratava de uma mulher paquerando seu marido. 9) ele bate na cabeça no cajado e descobriu quando ele estava indo para o cel. 10) encontro marcado com a morte. 11) O tanto de dinheiro. 12) Um salto alto. 13) estranho porque por causa que na página 5 ela não gostava do salto e no final gostou.

Apesar de demonstrarem certa dificuldade nas questões discursivas e com relação à ortografia, 25 alunos responderam o questionário satisfatoriamente e a interpretação a respeito das pistas no texto, expressões e imagens foram bem compreendidas por eles. Não houve nenhuma resposta que desviasse do que o texto fornecia. No final da aula, li em voz alta o livro *Só um minutinho*, para os alunos, mas como atividade de contação, apenas como oportunidade de leitura deleite.

A partir da aula 13 (21/09/2016), o objetivo foi de comparação entre as obras apresentadas em cada aula, acompanhando sempre a temática mistério/morte. Nesta data, atendendo ao horizonte de expectativas dos alunos sobre o tema *morte*, estudamos a música *Romance de uma caveira*¹⁹.

FIGURA 14 – ROMANCE DE UMA CAVEIRA



FONTE: Arquivo pessoal da autora (2016).

¹⁹Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/alvarenga-ranchinho/412988/>>.


A letra da música foi distribuída para todos os alunos, que fizeram uma primeira leitura, seguida de leitura em voz alta pela professora. Após a leitura, apresentei duas diferentes versões da música. A primeira, no programa de Rolando Boldrin com o grupo Tangos e Tragédias²⁰. A segunda, como animação em *stopmotion*²¹ de bonecos de massinha que dramatizavam toda a narrativa da música. Os alunos gostaram muito dessa versão. Além de visualmente atrativa, era do ritmo rock e permitiu que os alunos visualizassem e compreendessem do que se tratava a música.

Finalizada a atividade de assistência dos vídeos, seguimos para o lanche. Após servido, propus a leitura do livro *De morte*. Os alunos aceitaram e ficaram atentos à história. Ao finalizar as atividades do dia, distribuí a tarefa de casa a respeito da leitura para serem retomadas na aula seguinte.

FIGURA 15 – OPINIÃO INDIVIDUAL SOBRE A MÚSICA

Professora Pamela – Literatura

🎵 Dê sua opinião sobre a música "Romance de uma Caveira"!!! 🎵



1) Você gostou da música?
☒ Sim, porque Porque é muito legal
☐ Não, porque _____

2) Sobre o que conta a música?
Sobre paixão, amor e morte

3) O que é estranho na história
Que a caveira morreu porque ele bebeu de mais.

FONTE: Caderno de Literatura de MAF (2016).

LEGENDA: 1) Sim, porque é muito legal, 2) Sobre paixão, amor e morte, 3) Que a caveira morreu porque ele bebeu de mais.

Quando recolhi as atividades, percebi que, em geral, as respostas dos alunos foram quase todas unânimes, por considerarem estranho uma caveira morta morrer novamente, mas houve compreensão que se tratava do plano fictício. As crianças revelaram oralmente terem gostado da música, mas que referiram infinitamente o vídeo elaborado em *stopmotion*, que auxiliou muito na compreensão do conteúdo da canção.

²⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=C0kt2aqb7TU>>.

²¹ Disponível em: <<http://admiravelmundobobo.com/x-tudo/o-romance-de-uma-caveira/>>.

Na aula 14 (29/09/2016), retribuímos a leitura do texto *De Morte*, de Angela Lago, mas apenas relembramos alguns detalhes da leitura. Nesta aula, ainda, como motivação da leitura, utilizei uma carteira, à frente do quadro com um chapéu em cima. Os alunos estranharam muito aquilo e perguntaram do que se tratava. Aproveitando-me da curiosidade dos alunos, afirmei que este era um objeto obrigatório na vestimenta do personagem Zé Malandro, protagonista da história que leríamos.

Alguns alunos experimentaram o chapéu e, em seguida, apresentei a “surpresa”: a caixa com os livros de Ricardo Azevedo (*A quase morte de Zé Malandro*). Os alunos ficaram extremamente eufóricos em poder ter um exemplar individual para a leitura. Nesta aula, o objetivo foi de exercitar a leitura silenciosa e em voz alta; interpretar o conto por meio de discussão e comparar as três obras: *HQ*, *De Morte* e *A quase morte de Zé Malandro*.

No contato com o livro e a leitura houve um silêncio absoluto. Os alunos respeitaram e aproveitaram o momento. Trabalhamos: nome do autor, nome do livro, ilustrações, material das páginas, a utilidade do sumário. Houve alunos que concluíram a leitura silenciosa em dez minutos. Em seguida, mesmo antes de todos terem terminado a leitura, iniciamos uma leitura em voz alta. Comecei lendo o primeiro parágrafo seguida de cada um dos alunos, voluntariamente, até o ponto final seguinte. Percebi que alguns alunos preferiam acompanhar o conto do que ler. Nesta aula percebi que a leitura em voz alta poderia ser melhor empregada visto a participação dos alunos.

A final da leitura, os alunos afirmaram terem gostado do texto, mas ficaram muito satisfeitos com a oportunidade de ter em mãos o livro e pode manuseá-lo. Outro ponto positivo foi que, graças ao conto, um ditado popular trabalhado anteriormente, “bater as botas”, e incompreendido na ocasião foi retomado e seu sentido entendido a partir do contexto do texto literário. A turma parou de se agitar e passou a respeitar os momentos de diálogo, além de reconhecer que o silêncio é necessário também para ouvir os outros.

Na aula 15, ainda trabalhando o atendimento do horizonte de expectativas, propus o estudo dos textos *A quase morte de Zé Malandro* e *De morte*.

FIGURA 16 – ATIVIDADE DE LEITURA (PARTE 1)

ESTUDO DO CONTO: "A QUASE MORTE DE ZÉ MALANDRO"



1) Quem são os personagens da história?

Zé Malandro, velinho, Morte e o Demônio.

2) Quais foram os pedidos de "Zé Malandro para o Velho"? (p.48)

- Pedido 1: Se insensível no Barrio
- Pedido 2: Ter uma figura que sai quando ele quiser.
- Pedido 3: Ter um banco que sai quando ele quiser.
- Pedido 4: Ter um saco de pano que quem entrar dentro

3) O que aconteceu quando as pessoas pararam de morrer? (p.50)

O caisotes ficou vazio e as pessoas ficaram sem trabalhar e teve uma confusão.

4) Na sua opinião, por que o nome do personagem é Zé Malandro?

Porque ele ficava enganando a morte e o nome dele ficou Zé Malandro.

5) Quem era o velho na história? (p. 56)

O Zé Malandro.

6) Por que Zé Malandro enganou a todos?

Porque ele queria viver.

FONTE: Fotocópia de atividade de leitura de VLL utilizada na aula 15. (2016).

LEGENDA: 1) Zé Malandro, velinho, morte e o Demônio. 2) a) Se insensível no barão, b) ter uma figura que sai quando ele quiser, c) ter um banco que sai quando ele quiser, d) ter um saco de pano que quem entrar dentro. 3) O caisotes ficou vazio e as pessoas ficaram sem trabalhar e teve uma confusão. 4) Porque ele ficava enganando a morte e o nome dele ficou Zé Malandro. 5) O Sé Malandro. 6) Porque ele queria viver.

FIGURA 17 – ATIVIDADE DE LEITURA (PARTE 2)

7) Na sua opinião, por que o livro se chama "Contos de Enganar a Morte"?

Porque o livro fala de enganar a morte.

Cite aqui, lemos:

- "Uau! É a Dona Morte com um novo visual!" , de Maurício de Sousa
- O livro "meio folclore, meio pagão" "De Morte" , de Ângela Lago e
- "A quase morte de Zé Malandro" , de Ricardo Azevedo.

Pense e anote: o que essas histórias têm em comum?

É a morte.

DESAFIO!

Encontre um ditado popular no texto! Dica: página 53 ou 56.

Bater as botas.

Se quiser, pode desenhar!

FONTE: Fotocópia de atividade de leitura de VLL utilizada na aula 15. (2016).

LEGENDA: 7) Porque o livro fala de enganar a morte. Final: É a morte. Desafio: Bater as botas.

Considerarei muito importante motivar os alunos a estabelecerem comparações entre as semelhanças dos enredos e diferenças nos aspectos composicionais da história. Por exemplo: as leituras feitas até esta aula sugeriam uma perspectiva humorística a respeito da morte e dos personagens, que sempre conseguiam livrar-se ou pregar peças no ente indesejável. Essa observação seria fundamental para chegar até a leitura de Andersen, etapa de questionamento do horizonte de expectativas da turma, pois neste texto a morte é retratada como solução ou como tragédia pessoal.

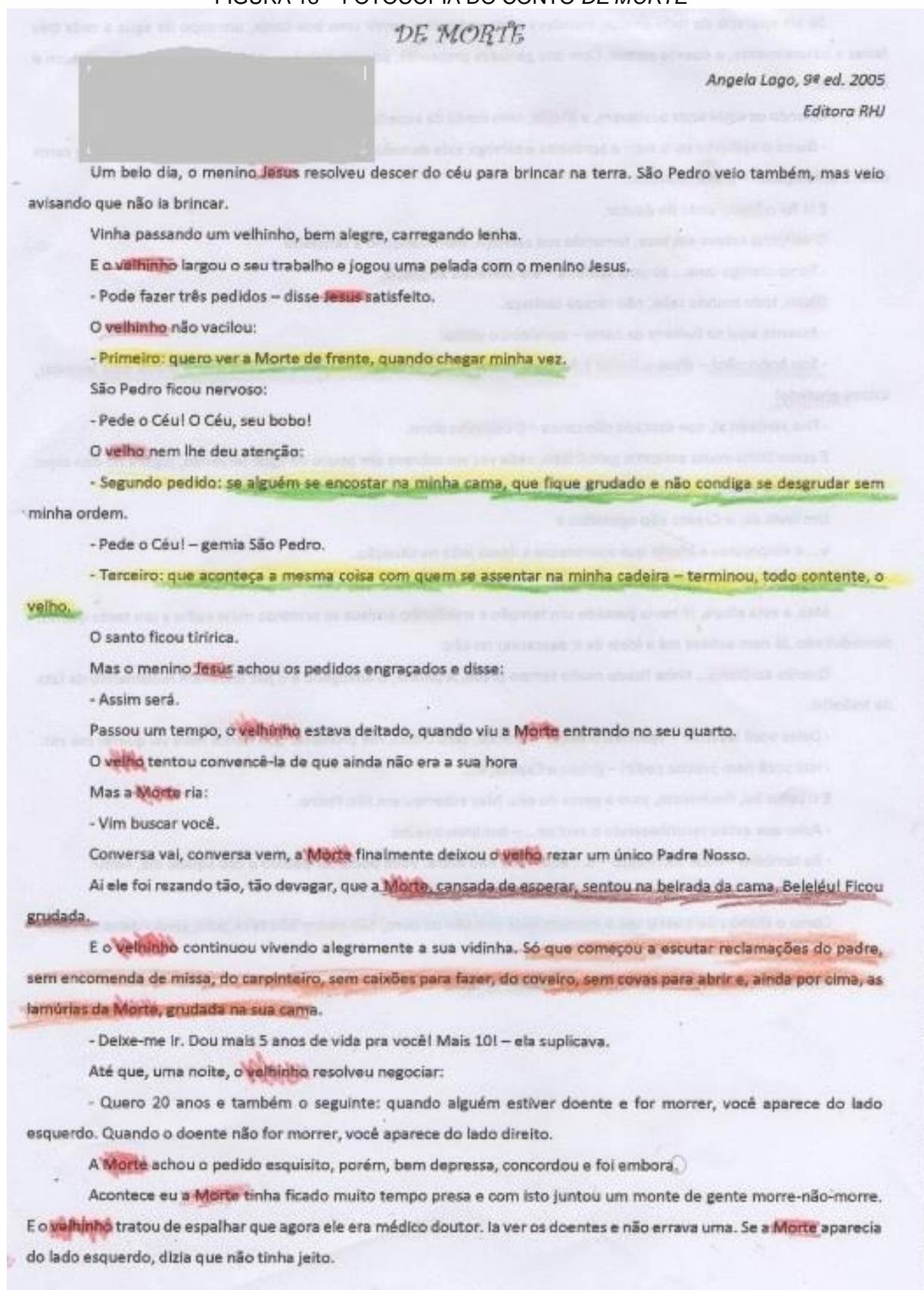
Como dificuldades, destaco que esta aula teve duração de apenas meia hora, pois em virtude do dia das crianças, a escola organizou uma atividade de contação de história para todas as turmas. Também por conta da chuva, apenas 21 alunos estavam presentes. A saída foi recapitular as leituras dos livros, *Contos de Enganar a Morte*, um para cada aluno, e o texto *De Morte*, redigitado para garantir uma fotocópia para cada um. Apesar de retirá-lo do suporte original, levei o livro para que ficasse bem claro que aquela estratégia foi uma forma de viabilizar que todos tivessem acesso ao texto. Trabalhamos, então, os elementos do livro, como capa, quarta-capa, autor, ilustrador, editora, sumário, conto e uma breve análise sobre as ilustrações e qual relação ou pista poderiam fornecer para a compreensão da leitura.

No que tange à imagem aliada à leitura, os alunos foram bastante certos em sua interpretação, associando o personagem “velho” das histórias lidas, à personificação da morte e “Zé Malandro”. O tempo em que os alunos ficaram em silêncio durante a leitura foi algo muito interessante. Pela primeira vez, observei sua concentração, reconhecendo-a como necessária para atenção ao texto.

É bem provável que o fato de cada aluno ter o texto em mãos tenha contribuído fortemente para esta postura. Esta aula foi destinada apenas à releitura e discussão dos textos.

Na aula 16 (19/10/2016), retomamos o estudo dos dois textos e realizamos uma atividade de comparação entre eles, colorindo trechos conforme o indicado na atividade de guia para a leitura. Entreguei a cada aluno os textos e uma atividade com a legenda da pintura a ser feita na folha em que *De Morte* estava redigitado.

FIGURA 18 – FOTOCÓPIA DO CONTO DE MORTE









FONTE: Caderno de Literatura do aluno DSP (2016).

FIGURA 19 – FOTOCÓPIA DA ATIVIDADE GUIA DE LEITURA DO CONTO *DE MORTE*

ATIVIDADE

Agora que já lemos “De Morte”, de Angela Lago e “A quase Morte de Zé Malandro”, de Ricardo Azevedo, vamos estudar e comparar estes dois contos muito interessantes.

Você pode pegar seus lápis de cor e pintar, no texto redigitado “De Morte”, de Angela Lago, os seguintes trechos:

-  **AMARELO:** os trechos do texto em que aparecem os pedidos que o personagem principal fez para São Pedro (assim como na História de Zé Malandro)
-  **VERMELHO:** os personagens
-  **LARANJA:** trechos do texto que comprovam as consequências dos pedidos do Velhinho
-  **AZUL CLARO:** o trecho que comprova o final para a personagem
-  **VERDE CLARO:** as partes que você achou engraçadas
-  **SUA COR PREFERIDA:** a parte que mais gostou.

FONTE: FONTE: Caderno de Literatura do aluno DSP (2016).

A intenção foi de organizar os elementos essenciais das narrativas e buscá-los no texto, pintando cada um de uma cor: vermelho - trechos em que aparecem os pedidos que o personagem principal fez para São Pedro (assim como na História de Zé Malandro); laranja - os personagens; amarelo - trechos do texto que comprovam as consequências dos pedidos do Velhinho; azul claro - o trecho que comprova o final para a personagem; verde claro - as partes que você achou engraçadas e, por fim; na cor preferida, a parte que mais gostou.

Essa atividade foi extremamente importante para a compreensão das semelhanças na estrutura das histórias. Sendo que na terceira leitura do texto, eles já passaram a dominá-lo com certa rapidez e toda a atividade foi finalizada no tempo previsto. Os alunos não apresentaram dificuldades nessa tarefa.

Na aula 17 (10/11/2016), o objetivo da aula foi romper com o horizonte de expectativas dos alunos por meio da apresentação de breve biografia de Hans Christian Andersen e introdução ao conto *A Menininha dos Fósforos*. Esta aula ocorreu em uma outra sala da escola, que disponibiliza projetor multimídia. É uma sala de reuniões, como um miniauditório.

Levei os alunos até lá e propus, com as imagens na tela, uma “viagem à Dinamarca”. Trabalhei apenas com imagens na apresentação. Mostrei fotos da cidade de Odense, do mapa-múndi com a localização da Dinamarca, de Andersen, para contar um pouco de sua história de vida²² e de suas obras. Ao discutirmos sobre as histórias, apresentei aos alunos algumas que estavam disponíveis na biblioteca da escola, como *Pequena Sereia*, *Soldadinho de Chumbo* e *O Patinho Feio*. Também apresentei o livro de compilação de contos, do qual fotocopiei *A Menininha dos Fósforos* para todos.

No final da exposição em slides, como faltava pouco tempo para o lanche, distribuí o conto *A Menininha dos Fósforos* para uma primeira leitura e um contato inicial com o texto, que seria retomado na aula seguinte. Na hora do intervalo, para aqueles que quiseram ficar na sala, mostrei o vídeo produzido com base no conto²³.

Na aula 18 (11/11/2016), trabalhamos novamente a leitura do conto de Andersen. O objetivo da aula era romper com o horizonte de expectativas dos alunos. Até então, todas as obras lidas tratavam da morte em um aspecto muito bem-humorado, de certa forma folclórico, sem abordar a questão da perda, da tristeza e do luto.

Ao lerem o conto de Andersen, os alunos ficaram incomodados com a morte da personagem, mas conseguiram aproximar, definitivamente, a leitura com suas experiências de vida. Nesta aula, fizemos uma leitura inicial, individual e

²² Baseada em SANTOS, Ana M. M. da C.; SOUZA, Renata J. Andersen e as estratégias de leitura. Atividades práticas no cotidiano escolar. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

²³ *A Menininha dos Fósforos*, de Hans Cristian Andersen. TV ESCOLA. Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xXGoYwynOds>>

silenciosa, e já destaco o silêncio imperioso no momento da leitura. Em seguida, fizemos leitura em voz alta, da qual participei majoritariamente e uma discussão sobre o texto, sobre a miséria, sobre a pobreza, sobre as condições de vida e sobre as opiniões, que se dividiram, a respeito do destino da personagem.

Os alunos opinaram livremente e relataram notícias de moradores de rua, que constantemente são encontrados mortos por conta do intenso frio de Curitiba. Também lembraram a respeito de pessoas que passam fome, de agressões entre pais e filhos e exploração da mão de obra infantil. Também comentaram sobre sentimentos como tristeza, raiva e a perspectiva de que a pode ser algo bom, pois a personagem pára de sofrer. As opiniões foram bastante diversas.

Transcrevo abaixo, de maneira literal, algumas respostas para a pergunta feita no campo *Temas: 3) O que aconteceu com a personagem foi bom ou ruim para ela?* Antes de lê-las, retomo que a personagem falece ao final do conto.

ALUNO	RESPOSTA
FMO	Ruim, porque ela morreu congelada
AD	Bom, porque ela encontrou a vó dela.
AMC	Ruim, ela morri.
BC	Foi bom. Porque ficaro no lugar seguro e calmo.
LGP	Foi bom porque acabou com seu sofrimento.
GAS	Foi bom porque ela não aguentava a sua vida sofrida
VLL	Bom, porque ela ficou com a sua avó.
MER	Foi bom e ruim ao mesmo tempo porque ela tinha uma vida muito difícil e ela foi morar com a sua avó.

Foi uma riqueza de ideias, todas suscitadas pelo potencial do texto de Andersen. A discussão foi pautada em um questionário avaliativo, cujo roteiro foi adaptado da entrevista utilizada em Faria (2010), mas que entreguei para que os alunos fizessem como tarefa de casa, posteriormente a discussão oral, para não interferir em suas interpretações.

A seguir, apresento a atividade completa de um dos alunos.

FIGURA 20 – ESTUDO DO TEXTO A MENININHA DOS FÓSFOROS (1)

ESTUDO DO CONTO: "A MENININHA DOS FÓSFOROS", DE HANS CHRISTIAN ANDERSEN

Impressões sobre o texto

1. Você teve dúvidas de vocabulário? Quais palavras?

2. O que você achou do conto? Por quê?
Legal, porque ela teve lembranças.
3. O que você mais gostou na história? Por que?
Das lembranças.
4. O que você menos gostou na história? Por que?
Ela morreu.

Personagens

- 1) Você se acha parecido ou diferente da menina? Por que?
Eu não, porque eu não faleci.
- 2) Essa personagem lembrou algum que você conhece? Por que?
Não.
- 3) Qual a sua opinião sobre a personagem?
A família não se importava com ela.

Leitura

- 1) Você achou o conto fácil ou difícil de entender? Por que?
Fácil por que estava bem escrito.
- 2) Quem conta a história no livro?
O narrador.
- 3) Qual é a história da personagem? O que acontece com ela?
Ela vendia fósforos e não vendeu nenhum naquele dia.
- 4) Você acha que esta história pode acontecer nos dias de hoje? Por que?
Sim. Porque várias pessoas moram na rua.
- 5) Onde se passa a história?
Nas ruas.

FONTE: Caderno de Literatura do aluno (2016).

LEGENDA: *Impressões sobre o texto.* 2) Legou porque ela teve lembranças. 3) Das lembranças. 4) Ela morreu. *Personagens.* 1) Eu não por que eu não faleci. 2) Não. 3) A família não se importava com ela. *Leitura.* 1) Fácil por que estava bem escrito. 2) O narrado. 3) Ela vendia fósforos e não vendeu nenhum naquele dia. 4) Sim, porque varias pessoas moram na rua. 5) Nas ruas.

FIGURA 21 – ESTUDO DO TEXTO A MENININHA DOS FÓSFOROS (2)

Temas

1) Na sua opinião, qual é o assunto principal do conto?
Uma criança sosinha nas ruas.

2) Você já viu algo parecido na TV, jornais, internet, etc.?
Sim.

3) O que aconteceu com a personagem foi bom ou ruim para ela? Por que?
Foi bom por que acabou com seu sofrimento.

4) O assunto tratado a história pode te ajudar em alguma coisa? Por que?
Sim, a ter compaixão pelo próximo.

5) ~~Você já viu algo parecido comentado na TV, nos jornais etc.?~~

6) ~~O que aconteceu com a garota no livro foi bom ou ruim para ela? Por que?~~

7) ~~O assunto tratado no conto pode te ajudar em alguma coisa? Se sim, por que?~~

8) Você gostaria de discutir isto com seus pais, amigos ou outra pessoa? Quem? Por que?
Sim, com meus pais, porque me ajudam a entender melhor a situação.

Pobreza

1) Como você acha que era a vida da menina?
Muito triste.

2) O que você acha de a menina ter que sair para vender fósforos? Por que?
Triste, por que ela poderia estar brincando.

3) Por que ela fazia isto? Como você percebeu?
Pra ajudar a família. Por que não queria voltar para casa sem vender.

4) Por que a menina não voltou pra casa?
Por que tinha medo de apanhar do pai.

FONTE: Caderno de Literatura do aluno (2016).

LEGENDA: *Temas.* 1) Uma criança sosinha nas ruas. 2) Sim. 3) Foi bom por que acabou com seu sofrimento. 4) Sim, a ter compaixão pelo próximo. 8) Sim, com meus pais porque me ajudou a entender melhor a situação. *Pobreza.* 1) Muito triste. 2) Triste, por que ela poderia estar brincando. 3) Pra ajudar a família. Por que não queria voltar para casa sem vender. 4) Porque tinha medo de apanhar do pai.

FIGURA 22 – ESTUDO DO TEXTO A MENININHA DOS FÓSFOROS (3)

5) O que você achou sobre a menina ter ficado no frio?
Fiquei com dó.

6) Você conhece alguém que faz esse tipo de coisa pra sobreviver?
Não.

7) Por que mesmo com frio a menina continuou a vender fósforos?
Tinha esperança de vender algum.

8) Se seus pais precisassem, você agiria da mesma maneira que a menina?
Não.

9) O que você achou da morte da menina? Por que ela morreu?
Triste, morreu de fome e de frio.

Atitudes

1) Alguém se preocupava com a menina? Por que?
Não, por que ninguém foi procurar ela.

2) Por que ninguém comprava os fósforos?
Por que estavam ocupadas com outras coisas.

3) O que você acha sobre a atitude das pessoas, de não comprar os fósforos?
Só pensam em si mesmas.

4) Você acha que a morte provocou algo nas pessoas?
Talvez pena.

Desejos

1) O que aconteceria quando a menina acendia o fósforo?
Tinha visões de coisas boas.

2) Por que ela fazia isso?
Se sentia melhor.

3) Qual era a vontade da menina? Por que ela desejava isto?

FONTE: Caderno de Literatura do aluno (2016).

LEGENDA: 5) Fiquei com dó. 6) Não. 7) Tinha esperança e vender algum. 8) Não. 9) Triste, morreu de fome e de frio. **Atitudes.** 1) Não, porque ninguém foi procurar ela. 2) Por que estavam ocupadas com outras coisas. 3) Só pensam em si mesmo. 4) Talvez pena. **Desejos.** 1) Tinha visões de coisas boas. 2) Se sentia melhor.

FIGURA 23 – ESTUDO DO TEXTO A MENININHA DOS FÓSFOROS (4)

Era ter uma ceia.

4) Qual foi o momento mais feliz da personagem?
Quando viu sua vó

Personagem

1) Qual a característica mais importante da personagem?
Continuava tendo esperança.

2) Como você descreveria a menininha dos fósforos para alguém que não conhece a história?
Uma menina lutadora.

Final do livro

1) Você gostou do final do livro? Por que?
Não, por que ela morreu sem realizar seu desejo.

2) O que você sentiu com o final do livro? Tristeza, alegria, alívio, decepção, angústia, etc? Por que?
Tristeza, por que é muito ruim alguém passando fome e frio.

3) Você mudaria o final da história?
Sim.

4) Como você gostaria que o livro acabasse?
Com a família vindo ao encontro dela.

5) Se você concordou com o fim do livro, por que concordou?
Eu não concordei.

Autor

1) Se você pudesse conversar com o autor, o que diria pra ele?
A história triste mas infelizmente real.

2) Será que o ator conheceu a personagem da história? Por que?
Não sei.

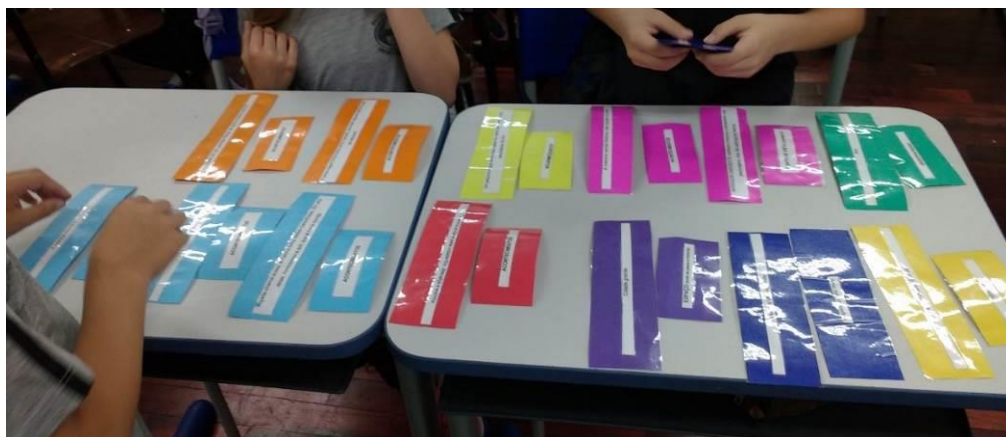
FONTE: Caderno de Literatura do aluno (2016).

LEGENDA: 3) Era ter uma ceia. 4) Quando viu sua vó. 5) Continuava tendo esperança. 6) Uma menina lutadora. *Final do livro.* 1) Não, por que ela morreu sem realizar seu desejo. 2) Tristeza, por que é muito ruim alguém passando fome e frio. 3) Sim. 4) Com a família vindo ao encontro dela. 5) Eu não concordei. *Autor.* 1) História triste mas infelizmente real. 2) Não sei.

Dessa vez, quase todos trouxeram a tarefa de casa. Percebi, com essa atitude, que o compromisso dos alunos com a tarefa foi significativo.

Na aula 19 (25/11/2016), com vistas a trabalhar os elementos essenciais da narrativa para a proposta escrita que viria a seguir, organizei um jogo de relacionar, confeccionado com papéis coloridos, para ser jogado em duplas.

FIGURA 24 – JOGO DE RELACIONAR



FONTE: Arquivo pessoal da autora (2016).

O objetivo da aula foi estudar os elementos principais de uma história, tendo como base o conto *A Menininha dos Fósforos*. Os elementos trabalhados foram: autor, personagens, título, espaço, tempo, narrador (ponto de vista) e acontecimentos. Para cada categoria, a resposta era um trecho do conto. As categoria e respectiva resposta tinham as mesmas cores, para facilitar a compreensão.

Entreguei, então, o conto novamente, para auxiliar na atividade, e um jogo para cada dupla. Os alunos jogaram em 15 minutos e fizemos a correção no quadro. Cada dupla citou a resposta e todos participaram da aula. No final, foi feita a proposta de escrita, dessa vez muito melhor. Primeiramente, eles deveriam pensar nesses elementos de forma separada. Depois, no verso da atividade, escrever o seu esquema de ideias.

FIGURA 25 – ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS PARA ESCRITA

PLANEJANDO O TEXTO – ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS

Para escrever um texto lego e interessante, você precisa planejar suas ideias. Abaixo há uma tabela para te ajudar! Você é o autor, mãos à obra!

The mind map consists of six cloud-shaped boxes arranged in two columns. Each box contains a category and handwritten details. Checkmarks are visible next to several items.

- TÍTULO:** A MENINA E O HOLHO DO DRAGÃO
- TEMPO (QUANDO):** NA ÉPOCA DOS CONTOS DE FADAS
- PERSONAGENS/CARACTERÍSTICAS:** MENINA: BELA ~~DELE~~ BELA ✓; DRAGÃO: RUDE E MALDOSO ✓; MAGO: DENIS ✓; PAI: LEONARDO ✓; INTERECEIRO ✓
- ESPAÇO (onde):** VILA MÁGICA ✓
- PONTO DE VISTA (NARRADOR):** SOPHIA ✓; narrador observador ✓
- ACONTECIMENTOS:** ELES VÃO ATRÁS DE UMA POÇÃO ✓; ENCONTRARAM UM DRAGÃO ✓; E O DRAGÃO PAI DA MENINA MORREU ✓

FONTE: Caderno de Literatura de SLFR (2016).

LEGENDA: Título: A menina e o olho do dragão; personagens/características: menina: bela, dragão: rude e maldoso, mago: denis, intereceiro, pai: Leonardo; espaço: vila mágica; tempo (quando): na época dos contos de fadas; ponto de vista (narrador): sophia; acontecimentos: eles vão atrás de uma poção e encontraram um dragão e o mago pai da menina morreu.

FIGURA 26 – CONTO (2º SEMESTRE)

ESQUEMA DE IDEIAS	
ESTRUTURA	ACONTECIMENTOS
Começo (Apresentar personagens, tempo e espaço. Detalhar)	<p><i>A menina e o ^{olho}holho do dragão</i></p> <p>NUMA VILA ENCANTADA, UMA POBRE MENINA TINHA UM PAI MUITO ^{mal}DO CORAÇÃO. ^{ela é a filha}ELES FORAM AO MAGO DENIS. ELE ERA MUITO ^{interesseira}INTERECEIRO. ^{Então, ele disse a menina}FALOU A MENINA: - VAMOS FAZER UM ACORDO? - SIM! - MAS O QUE VOCÊ QUER EM TROCA? - VOCÊ VAI TER QUE ARRANCAR UM OLHO DO DRAGÃO BLECK. - Tá, mas e o meu pai? - VAI JUNTO! TABOM. ELA ESTAVA NA FLORESTA PERDIDA E SEU PAI.</p>
Meio (Desenvolver a história, apresentar um problema que o personagem encontrou, detalhar)	<p><i>A menina</i> ELA ENTROU NA CAVERNA E ^{e pediu}PEDIU PARA SEU PAI A ESPADA DA SORTE QUE ERA DE DIAMANTE ENCANTADO, SUPER FORTE. ELA ESTAVA AFELIZ DOORMENTE. A MENINA TENTOU NÃO FAZER BARULHO, MAS ELA PISOU NA ORELHA DO DRAGÃO. ELE OLHO E ROSNOU BEM ALTO. NA HORA O PAI DA MENINA NA HORA TEVE UM ATAQUE DO CORAÇÃO, MAS NÃO ALGUENTOU E FICOU GELADO. ^{algueitou}FALECEU. A MENINA FICOU DESDESPERADA, MAS ^{arrancou}ARRANCOU O OLHO DO DRAGÃO E VOLTOU AO CASA DO MAGO. ^{ela disse}ELA DISSE - O MEU PAI VAI VOLTAR? - ELE DISSE - SIM, COM O TEMPO. E ELA E O PAI VIVERAM FELIZES PARA TODOS O SEMPRE.</p>
Fim (Sugerir uma solução para o problema da personagem. Criar um final que surpreenda o leitor)	

FONTE: A autora (2016).

LEGENDA: “A menina e o holho do dragão”. *Começo*: “numa vila encantada, uma menina tinha um pai muito mal do coração e eles foram ao mago denis. Ele era muito intereceiro e falou a menina: - vamos fazer um acordo? Sim, mas o que você quer em troca? Você vai ter que arrancar um olho do dragão bleck. – Tá, mas e o meu pai? – Vai junto! Tabom. Ela estava na floresta perdida ela e seu pai. *Meio*. Ela entrou na caverna e pediu para seu pai a espada da sorte que era de diamante encantado, Super forte e lá estava a fera dormente. A menina tentou não fazer barulho, mas ela pisou na orelha do dragão. Ele olho e rosnou bem alto e na hora o pai da menina teve um ataque do coração mas não algueitou e ficou gelado, faleceu a menina ficou desesperada, mas arrancou o olho do dragão e voltou ao casa do mago e deu o olho. Ela falou – o meu pai vai voltar? Ele disse: sim, com o tempo. E ela e o pai viveram felizes para todos o sempre”.

A atividade de esquema também foi levada para casa e posteriormente corrigida. Em geral, percebi que as ideias adotadas pelos alunos foram mantidas em suas versões do conto, com a exceção de alguns alunos que não preencheram a parte do “narrador/ponto de vista”. O sentido desta atividade era promover a ampliação dos horizontes de expectativas dos alunos.

As aulas 20 (30/11/2016) e 21 (01/12/2016) foram destinadas apenas ao exercício da escrita dos alunos. Nestas duas aulas, trabalhei com três grupos, sendo um que faltara às aulas anteriores e iniciava a tarefa naquela aula, outro grupo que não havia feito a esquematização de ideias e um terceiro grupo que já estava passando a história na folha definitiva. Esse processo demandou tempo e me dividia a todo momento entre os alunos, ressaltando certa dificuldade em gerenciar todos e atendê-los com qualidade. Para tentar amenizar isso, procurei sempre levar as atividades corrigidas e ser muito clara nas correções, para otimizar o tempo.

Dos 26 alunos, apenas 18 entregaram o texto conforme combinado. Muitos já estavam em ritmo de “férias” e faltando as aulas. Houve consulta aos livros de literatura lidos e bastante orientação com relação a elementos próprios da escrita, como parágrafos, ortografia etc. Na aula 21 (01/12/2016), os alunos entregaram os textos e gostaram muito de se sentirem “autores”. Pude perceber um grande amadurecimento deles tanto na postura quanto na leitura.

Na aula 22 (02/12/2016) foi feito o encerramento do trabalho de campo junto aos alunos. Agradei a todos e solicitei que estendessem os agradecimentos aos pais, por terem autorizado a participação na pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento. Elogiei todas as produções e ressaltei o grande crescimento que tivemos uns com os outros ao longo do ano. Para agradecer esse tempo de qualidade e aprendizado, dei a cada aluno um pequeno presente e um afetuoso abraço, fechando o trabalho de campo com muita satisfação.

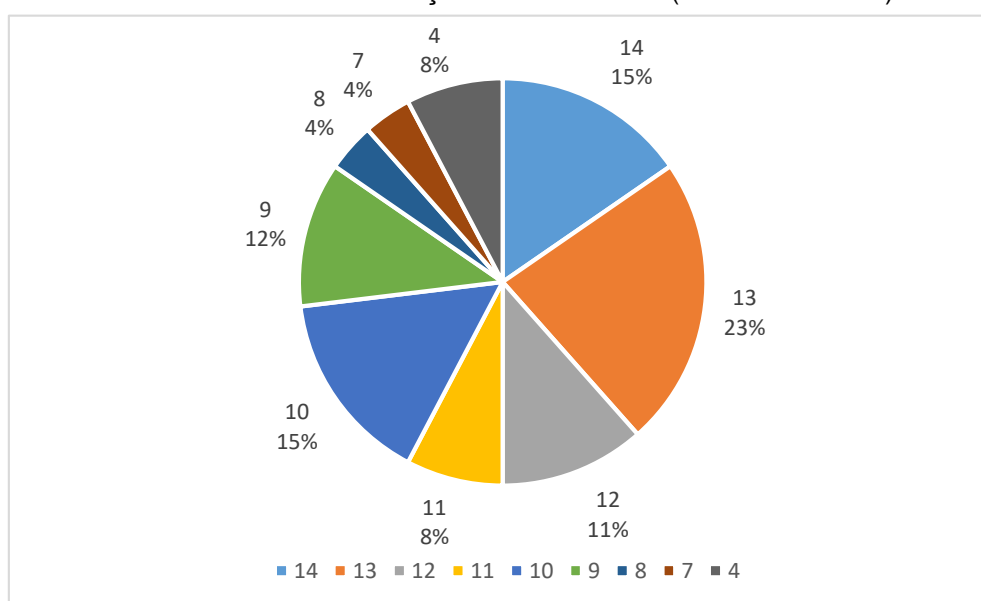
A experiência com a segunda etapa do Método Recepcional evidenciou muitos resultados positivos, como o amadurecimento de leitura dos alunos, a ser verificada no capítulo de análise por meio de suas escritas, o reconhecimento do silêncio como fator importante para leitura e compreensão bem como o despertar

para a relação literatura-mundo, especialmente motivado pela leitura de Andersen.

Destaco como muito importante também o contato do aluno com o texto, mesmo que retirado do seu suporte original, como foi o caso de *Chapeuzinho Vermelho de Raiva* no primeiro semestre e *De Morte* no segundo. Contudo, percebe-se que as leituras que mais marcaram os alunos foram aquelas em que puderam ter interação direta com a obra.

É importante apontar que a frequência dos alunos foi um fator que muito pesou na realização das atividades, conforme gráfico a seguir

GRÁFICO 2 – PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS (POR ATIVIDADE)



Fonte: A autora (2016)

Os números que vão de 7 a 14 correspondem respectivamente ao mínimo e ao máximo de atividades realizadas pelos alunos envolvendo as leituras realizadas seguidas das atividades de escrita. Ainda, destaco que dos 26 alunos participantes da pesquisa, apenas 11 deles realizaram todas as atividades de escrita propostas nos dois semestres.

Apesar das poucas escritas, essa foi uma experiência crucial para mim e para os alunos. Ainda, destaco como muito relevante a curiosidade deles nas aulas e o compromisso que tiveram, em comparação ao primeiro semestre, com as tarefas, além da vontade de participar e também da espontaneidade no processo de entrevista.

A segunda aplicação apresentou muitos avanços em relação à primeira. Num primeiro momento, o volume de leituras foi maior: foram três leituras no primeiro e 7 no segundo semestre. Posteriormente, neste semestre houve a prática da reescrita, que não fora realizada no semestre anterior. Ainda, houve o aperfeiçoamento do planejamento, quando pude oportunizar momentos de mais qualidade visando o desenvolvimento de leitura e da escrita.

Feitas as ponderações acerca das aulas, passo a descrever, a seguir, sobre as contribuições do Método Recepcional quanto ao desenvolvimento da escrita literária.

4 AS CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO RECEPCIONAL PARA LEITURA E ESCRITA LITERÁRIA

Neste capítulo, apresento a análise dos dados obtidos ao longo da pesquisa. Após a finalização do trabalho de campo, organizei todo o material em duas pastas. Em seguida, transcrevi as 10 entrevistas para adequada releitura do conteúdo e identificação de traços recorrentes na fala dos entrevistados, a fim de serem estabelecidas categorias de análise em cruzamento com as observações no diário de campo. Segundo André (1983) a recorrência de elementos é fator determinante na construção de categorias. O importante é dar “voz” aos dados, sem forçar que se encaixem em categorias pré-estabelecidas.

É importante mencionar ainda que em virtude da transposição do contexto oral para o escrito os trechos da entrevista foram tratados, sem alteração de conteúdo, para facilitar a clareza na leitura. O objetivo de todo o processo foi o de identificar elementos e temas recorrentes nos depoimentos e documentos.

As análises estão fundamentadas na triangulação dos dados (ANDRÉ, 2014), processo indispensável para a compreensão adequada do objeto da pesquisa. Para tanto, organizo a apresentação a seguir primeiramente por meio da resposta às questões norteadoras postas no item 2.1 dessa pesquisa, que recupero na próxima seção.

Sobre as questões norteadoras, destaco que analiso os documentos que regem as práticas dos professores no campo de pesquisa e o conteúdo de suas entrevistas, para demonstrar qual a função e concepção de literatura tanto para escola quanto para os professores. Contudo, alerto que o sentido de tal análise não é justificar um inadequado trabalho com os textos, culpabilizar o professor por determinada conduta metodológica ou apontar as falhas da escola ou dos professores no trabalho com a literatura. Pelo contrário: a intenção é identificar em quais pontos o trabalho precisa ser melhorado, com o profundo respeito pelos professores e pelo campo de pesquisa ao qual pertenço

Apresento ainda como resposta à sétima questão as categorias importantes que surgiram durante a análise e releitura do material. Trata-se do tempo destinado às aulas, o trabalho da biblioteca e a experiência com literatura e a contribuição do Método Recepcional para a formação de leitores. Nesta última,

em particular, analiso as escritas literárias de primeiro e segundo semestres produzidas pelos alunos-autores.

Por fim, o foco de análise, frente a tantos temas e conteúdos importantes ao longo da pesquisa, é demonstrar como o trabalho com o Método Recepcional pode contribuir com o início da formação desses leitores, no sentido de despertá-los para a leitura bem como oferecer um trabalho sistematizado com a leitura literária que favoreça a formação do aluno-autor.

4.1 RESPOSTA ÀS QUESTÕES NORTEADORAS

No capítulo 2 desse estudo foram apresentadas as questões norteadoras a Serem investigadas no campo de pesquisa. Para respondê-las obedecendo ao “rigor metodológico” (ANDRÉ, 2013, p. 96) e à coerência de apresentação na análise (BOGDAN; BIKLEN, 1994), utilizo as informações relevantes coletadas nas entrevistas – instrumento substancial na reconstituição do que foi o trabalho da pesquisa aos olhos dos participantes. Para otimizar a leitura e a compreensão da seção, recupero as questões, que serão seguidas de suas respostas.

Na questão 1, indago se nos *documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação que regem o trabalho pedagógico no ensino fundamental I, como as Diretrizes Municipais para o Ensino Fundamental de Curitiba, Projeto Político Pedagógico, Cadernos Pedagógicos, Plano Curricular Preliminar, há orientação voltada ao ensino de literatura?*

Para responder à questão com coerência, demonstro as sugestões das Diretrizes Municipais para o Ensino Fundamental de Curitiba, do Projeto Político Pedagógico da Escola e do Plano Curricular para o Ensino Fundamental, para identificar qual o entendimento institucional sobre o tema. É importante ressaltar que o Plano Curricular ainda passava, em 2016, por um estudo sistematizado até o momento em que as entrevistas foram realizadas. Por isso, alerto sensivelmente que os pressupostos adotados até então podem ter sofrido alterações ao longo do tempo, o que é saudável, pois esse documento fornece a parametrização de conteúdos a serem trabalhados de acordo com os anos e trimestres em todas as áreas do conhecimento, com exceção de Literatura.

Em seguida, apresento e analiso as respostas das professoras regente e responsável pela biblioteca a respeito das orientações que recebem e que buscam, por meio dos documentos mencionados, para a realização de seu trabalho. Por fim, farei uma breve menção ao Caderno Pedagógico da Rede de Bibliotecas de Curitiba.

Ao buscar direcionamentos metodológicos sobre leitura literária nas Diretrizes Municipais, encontramos que o viés mais importante do trabalho com a leitura literária na escola é o de “tornar a inserção no mundo da escrita uma experiência mais agradável para a criança.” (CURITIBA, 2006, p. 213). A escrita mencionada pelo documento não é exatamente esclarecida, passando o documento a afirmar que a literatura na escola tem por objetivo “a fruição e o envolvimento emocional”. (CURITIBA, 2006, p. 213).

As orientações ainda ressaltam que “[...] a literatura é uma prática a ser exercitada constantemente, sem a exigência de sistematização metalingüística dos textos analisados em sala de aula para apropriação de fatos lingüísticos que consolidem o acesso ao código verbal escrito” e que “No trabalho com a literatura em sala de aula, tão importante quanto analisar o que a obra diz é perceber como ela o diz”. (CURITIBA, 2006, p. 214). O documento preza ainda que a escola sistematize obras clássicas ao longo das aulas de Língua Portuguesa. Apesar disso, não foram encontradas sugestões metodológicas pormenorizadas para leitura literária em sala de aula.

O Projeto Político Pedagógico²⁴ da escola, por sua vez, recomenda que o trabalho com leitura em sala de aula ocorra a partir de uma diversidade de textos orais e escritos que circulam socialmente. Também há indicação para que o trabalho da escola vise a compreensão e apropriação dessas leituras, desvelando a intencionalidade específica de cada gênero.

Os direcionamentos para o professor preconizam que ele ressalte a leitura acadêmica, mas também a leitura literária, “pois a leitura literária é de suma importância para o desenvolvimento cognitivo do leitor. Ela auxilia as inferências, e nas percepções que cada um tem sobre o mundo real em suas múltiplas facetas” (CURITIBA, 2007, p. 42).

²⁴ Devido ao compromisso ético que assumo nessa pesquisa, não referencio o este documento para que seja mantido o anonimato da instituição.

No Projeto Político Pedagógico percebemos que é tarefa do professor sistematizar a leitura de diversas obras clássicas, promovendo a apropriação dessa linguagem especial pelo aluno, na finalidade de que compreenda o que lê, bem como fora recomendado pelas Diretrizes Municipais. O documento institucional complementa o trabalho com leitura, sugerindo ao professor algumas estratégias a serem utilizadas desde o início do ensino fundamental, tais como: textoteca, liberdade de seleção e socialização de leituras realizadas, discussões sobre livros e autores, incentivo à visita à biblioteca, e identificação de informações explícitas e implícitas em todos os gêneros trabalhados. (CURITIBA, 2007, p. 42).

A intenção da escola, ressaltada pelo documento, é “[...] formar leitores reflexivos e proficientes, que sejam capazes de ler funcionalmente, ou seja, não apenas decodifiquem as letras e os sinais gráficos, mas leiam com compreensão” (CURITIBA, 2007, p. 43).

Por sua vez os encaminhamentos para a prática da escrita estão orientados para a apropriação e uso da variedade padrão da Língua Portuguesa. Não há menção sobre a escrita com intenção literária ou outras teorias metodológicas sobre a formação de leitor de literatura. Também no Projeto Político Pedagógico, apesar de mais especificado quanto às atividades de leitura, não encontramos, no entanto, indicações metodológicas pormenorizadas sobre o trabalho com literatura.

Partindo do pressuposto de que esses documentos regem o trabalho das professoras do ensino fundamental I e fazem parte de seu planejamento pedagógico, ao serem perguntadas, no momento da entrevista, a respeito das metodologias para o ensino de literatura, especificamente sobre o letramento literário e o Método Recepcional, as respostas vieram de acordo com conhecimento contido nos documentos:

Pesquisadora: Dentre as metodologias de ensino de literatura e leitura, em algum momento foi abordado sobre letramento literário ou método Recepcional?

Professora regente: Não. Não lembro dessas duas...

Pesquisadora: Nenhuma das duas. E nas nossas diretrizes curriculares, você identifica orientações específicas para a literatura?

Professora regente: Pra literatura, não. Mais para leitura de pequenos textos, que daí você vai usar para um conteúdo específico de Língua Portuguesa, ou como agora, estão querendo que você trabalhe na

matemática, na história, na geografia. Mas, não assim, de repente, de você pegar um livro e explorar aquele livro, sabe? Aí não. São textos menores.

A resposta obtida, ressaltando que não há menção sobre tais metodologias nos documentos que regem o ensino, indica que o papel da literatura ainda está atrelado a certo viés utilitário, ou seja, o texto literário deve sempre estar atrelado a um conteúdo programático para comprovar sua utilidade.

Esta observação acaba por corroborar as questões de escolarização da literatura infantil, como afirmam Paiva e Maciel (2005), e utilidade do texto literário, como retoma Aguiar (1999). No caso dos dois primeiros autores, percebemos a perspectiva do “processo pelo qual a escola toma para si a literatura infantil e escolariza, didatiza e pedagogiza os livros de literatura para crianças, para atender seus próprios fins”, cumprir conteúdos, ensinar boas maneiras, por exemplo. Sobre o tema, Aguiar (1999) indica que, não raro, a leitura precisava estar atrelada ao conteúdo escolar; precisava ser útil para se “aprender alguma coisa”

É sabida a deficiência dos cursos de formação para o professor no que diz respeito ao texto literário, fato que limita o conhecimento metodológico sobre o tema e falta de oportunidade de uma formação específica em serviço. Apesar das limitações, é devida a valorização do conhecimento atualizado que ela tem sobre o letramento literário. Compreender esse conceito e conceber um encaminhamento metodológico para as aulas de Literatura é fundamental para a formação de leitores proficientes, pois

[...] compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço. (SOUZA; COSSON, 2009, p. 103).

Ainda na esteira da formação continuada, apontamos que o caderno mencionado pela professora consiste no 1º Caderno Pedagógico da Rede Municipal de Bibliotecas Escolares de Curitiba, lançado em 2014. Este material apresenta histórico das bibliotecas escolares da rede, o funcionamento das

bibliotecas e o planejamento das “ações de leitura” no ensino fundamental I, II e educação infantil.

A professora responsável pela biblioteca, que ressaltou com veemência não ser bibliotecária, aponta a mudança na nomenclatura de sua atividade como agente literária, ao afirmar: “Eu não sou bibliotecária. Quando eu vim pra biblioteca a denominação era *atendente de biblioteca*, depois ela virou *agente de leitura* e hoje nós somos *agentes literários*.”.

É observável que para exercer a função da biblioteca a formação do professor é semelhante à do professor de sala de aula. Não estamos indicando que um bom trabalho na biblioteca escolar só seria possível se o professor responsável pelas atividades de leitura na biblioteca fosse formado em biblioteconomia, mas aponto que em virtude do fato de a professora responsável pela biblioteca ter realizado a pós-graduação em Literatura foi fundamental para que conhecesse formas de mediação.

É importante mencionar que desconsideramos o Plano Curricular Preliminar em virtude de sua substituição pelo Currículo do Ensino Fundamental, versão final, de 1º ao 9º ano em 2016. Esse material está em consonância tanto com as Diretrizes quanto com os Cadernos Pedagógicos, mas pela sua atualidade, apresenta importantes avanços na compreensão institucional sobre letramento, gêneros discursivos, práticas de leitura e, principalmente, menciona a formação do leitor de literatura no viés do letramento literário.

A promoção do letramento literário só se efetiva, então, quando há um intenso processo de interação entre leitor(a) e texto, quando há um desvelamento, uma exploração da obra nos seus diversos aspectos, um compromisso com a formação de um sujeito, [...], “intelectualmente e eticamente mais humanizado”. (CURITIBA, 2016, p. 13-4).

Nesse documento estão expressas orientações para Acompanhamentos em Língua Portuguesa por meio de oficinas de leitura, que “[...] proporciona o trabalho com uma diversidade de textos literários, visando à leitura fruição e à ampliação dos sentidos dos textos”. (CURITIBA, 2016, p. 136). No texto ainda é sugerido o papel do professor como mediador, conforme discutido no item 3.3.1 dessa pesquisa, sendo que “cabe ao(a) professor(a) mediar essas leituras, buscando inferências a partir da capa dos livros, do desenvolvimento e do final da história, entre outros aspectos”. (CURITIBA, 2016, p. 136).

Apesar de ter identificado um avanço substancial na compreensão institucional sobre a importância da literatura para o ensino fundamental I, notamos como recomendação que o trabalho deve ocorrer com base no atendimento à heterogeneidade das turmas e a serviço da inclusão, por meio de jogos com diferentes níveis de dificuldade, que “[...] são ofertados a grupos de estudantes de uma mesma turma, tendo em vista a idade ou necessidade de aprendizagem de cada estudante ou grupo de estudantes”. (CURITIBA, 2016, p. 136).

Mesmo com instruções bastante importantes, não foram encontradas sugestões de encaminhamentos para Literatura e nem menção ao Método Recepcional. As recomendações do documento para o desempenhar da mediação do professor são desconfortantes, se considerada a atual formação do professor que trabalha com literatura nas turmas de ensino fundamental, fato já pesquisado por Saldanha e Amarilha (2016) e Cosson (2013).

Deve ser pontuado que o documento sugere atividades de leitura isoladas se consideradas as sugestões de registro de atividades, tais como: “rodas de conversa, com apontamentos escritos referentes às hipóteses, inferências e extrapolações realizadas pelos(as) estudantes; gravação em vídeo ou áudio de debates, dramatizações e relatos; registros coletivos em cartazes; criação coletiva de fôlderes, entre outros”. (CURITIBA, 2016, p. 136). Porém, não há uma sequência sugerida para unir as atividades.

É interessante mencionar que o Método Recepcional, que procurei identificar nesses documentos como alternativa par ao ensino de Literatura, é uma sugestão clara das Diretrizes Estaduais desde 2008. Apesar de o sistema de ensino estadual não englobar diretamente as recomendações ao público alvo desse estudo, ambos, Estado e Município, atendem o ensino fundamental II, 6º ao 9º ano. Essa divergência aponta que as instituições podem ter entendimentos diferentes sobre o que seja o trabalho com leitura literária. Nesse sentido, destaco a contribuição dessa pesquisa na utilização do Método Recepcional para o ensino fundamental I.

As análises dos documentos expostas aqui não visam fornecer respostas, mas análises construtivas. Ao longo do tempo, as concepções podem e devem se

modificar, pois as professoras atualizam-se, as bibliotecas modernizam-se e os documentos são constantemente reformulados pelas gestões, que vêm e vão.

Para responder a segunda questão, *A literatura é compreendida pela escola como uma disciplina importante para a formação do indivíduo?* Utilizo as respostas das professoras quanto ao acompanhamento pedagógico de seu trabalho, especificamente com literatura, apesar de compreender que essa é uma tarefa vista como sendo apenas da professora de literatura.

Quando perguntei à professora regente sobre orientações da pedagoga para o trabalho com literatura, ela mencionou que este não é um tema abordado em suas reuniões com a supervisora em virtude de muitos outros assuntos que tem a resolver. A professora bibliotecária, por sua vez, apontou como ocorre o acompanhamento de seu planejamento. Ela afirmou que seu planejamento é feito para ações de leitura no Farol do Saber, mas que não há supervisão frequente das atividades.

Assim como a professora regente e bibliotecária, também eu nunca recebi instruções específicas para o trabalho com literatura. Sempre nos é solicitada a entrega do planejamento trimestral nas datas específicas e, em meu caso, que o laboratório de informática seja utilizado com frequência quinzenal, no mínimo. Também é frequente o pedido de se “trabalhar em literatura” algum conteúdo exigido com rapidez pela Secretaria de Educação, como: trabalho infantil, datas comemorativas, festa junina, por exemplo.

A descrição desse contexto evoca algumas limitações e contradições no trabalho com a literatura, mas, ao mesmo tempo, coexiste a compreensão, por parte institucional, como demonstrado nos documentos, sobre o papel da literatura para a formação do indivíduo. No caso da escola, há tempo específico para as aulas de literatura, porém ainda é necessário articular professores e pedagogo em um programa sistematizado que vise a formação dos leitores.

A palavra do pedagogo é muito importante na articulação de todas as partes no processo de formação dos leitores, que entendemos como atividade contínua tanto pelas razões teóricas relativas à perspectiva do letramento quanto da expectativa de escolaridade de nossos alunos. Infelizmente, alguns impedimentos administrativos inviabilizaram a participação do pedagogo nas entrevistas

Na terceira questão aponto se *o tempo que a escola disponibiliza para o trabalho com a literatura (aulas quinzenais) é suficiente para ler, discutir e interpretar as leituras?* Mais adiante, o fator tempo será explicitado, mas é importante revelar desde logo as impressões dos alunos, professora regente e minhas impressões por meio do que foi documentado nos diários de campo para elucidar a questão.

Já em me primeiro diário de campo, na aula 1, quando propus a dinâmica do *intruso*, houve uma passagem em que um aluno questionou a brevidade do tempo para leitura individual:

Estipulamos o tempo de leitura: 10 minutos. Um aluno indagou: “mas só isso?”. Avisei que era esse o nosso tempo naquele dia, infelizmente. Enumerei as solicitações no quadro, para ficar bem claro para os alunos o que teriam de dizer. Iniciamos, então, o momento da escolha e finalizei dizendo que não haveria problema caso não terminassem de ler o livro. BAO afirmou que, em outra aula, havia iniciado a leitura, mas quando chegou “bem no meio do livro, a aula acabou e não dê tempo de terminar”. (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

As observações em diário de campo apontavam que a organização das aulas teria de ser modificada, de modo a serem evitadas interrupções bruscas na realização das atividades, limitação esta que provavelmente acometeria outro docente nesta função.

No momento que fui questionada pela aluna quanto ao seu interesse em concluir a leitura de uma obra específica, percebi que há, sim, muito interesse das crianças em ler, mas falta tempo escolar organizado, mesmo com as aulas de literatura, para que o aluno pratique a leitura literária (ou mesmo livre) no cotidiano escolar. Talvez isso se deva, principalmente, à necessidade que as professoras regentes possuem de cumprir extensos programas do currículo. No meu caso, isso se dá pelo tempo reduzido da aula. Quando as crianças finalmente se concentram com prazer na leitura, já está na hora de fazer os encaminhamentos finais da aula e, no caso do 4º B, servir o lanche. (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 2016).




Ainda houve momentos no primeiro semestre em que a atividade de escrita ficou comprometida, já que nem todos os alunos finalizaram as atividades sobre caracterizar os personagens do conto, sendo o desenho livre e obrigatória a escrita. A pressa entre uma aula e outra resultou em atividades por fazer, como demonstro nas figuras 27 e 28 a seguir.

FIGURA 27 – EXEMPLO DE ATIVIDADE NÃO CONCLUÍDA

QUADRO DE PERSONAGENS: CHAPEUZINHO REDONDO			
NOME DO PERSONAGEM: <i>Chapeuzinho Redondo</i>	NOME DO PERSONAGEM: <i>Ida</i>	NOME DO PERSONAGEM:	NOME DO PERSONAGEM:
DESENHO DO PERSONAGEM: 	DESENHO DO PERSONAGEM:	DESENHO DO PERSONAGEM:	DESENHO DO PERSONAGEM:
ESCREVA UMA CARACTERÍSTICA DELE (A), DIFERENTE DO MESMO PERSONAGEM EM "CHAPEUZINHO REDONDO":	ESCREVA UMA CARACTERÍSTICA DELE (A), DIFERENTE DO MESMO PERSONAGEM EM "CHAPEUZINHO REDONDO":	ESCREVA UMA CARACTERÍSTICA DELE (A), DIFERENTE DO MESMO PERSONAGEM EM "CHAPEUZINHO REDONDO":	ESCREVA UMA CARACTERÍSTICA DELE (A), DIFERENTE DO MESMO PERSONAGEM EM "CHAPEUZINHO REDONDO":

FONTE: Caderno de Literatura do aluno KFH (2016).

FIGURA 28 – EXEMPLO DE ATIVIDADE NÃO CONCLUÍDA

QUADRO DE PERSONAGENS: CHAPEUZINHO REDONDO			
NOME DO PERSONAGEM: LOBO	NOME DO PERSONAGEM: RATINHOS	NOME DO PERSONAGEM: CHAPEUZINHO	NOME DO PERSONAGEM: VÓVÓ
DESENHO DO PERSONAGEM: 	DESENHO DO PERSONAGEM: 	DESENHO DO PERSONAGEM: 	DESENHO DO PERSONAGEM:
ESCREVA UMA CARACTERÍSTICA DELE (A), DIFERENTE DO MESMO PERSONAGEM EM "CHAPEUZINHO REDONDO": <i>O LOBO É BONZINHO E BURRINHO</i>	ESCREVA UMA CARACTERÍSTICA DELE (A), DIFERENTE DO MESMO PERSONAGEM EM "CHAPEUZINHO REDONDO": <i>SÃO RAPIDOS E SAPECAS.</i>	ESCREVA UMA CARACTERÍSTICA DELE (A), DIFERENTE DO MESMO PERSONAGEM EM "CHAPEUZINHO REDONDO": <i>UMA MIPIA TERNISS.</i>	ESCREVA UMA CARACTERÍSTICA DELE (A), DIFERENTE DO MESMO PERSONAGEM EM "CHAPEUZINHO REDONDO": <i>PREOCUPADA E COM A DORAS</i>

FONTE: Caderno de Literatura do aluno LGP (2016).

No primeiro semestre, as limitações permaneceram também na etapa de ampliação do Método Recepcional, quando foi proposta a escrita do conto. Nem todos os alunos conseguiram terminá-la e também não foi possível fazer a reescrita. Pontos que foram aprimorados no segundo semestre, demonstrando a importância do replanejamento.

Nesse sentido, em um dos primeiros diários de campo do segundo semestre, constatai que

Primeira observação: o tempo não é satisfatoriamente suficiente para acomodar os alunos, situá-los no contexto e fazer a leitura de qualidade. Não há tempo para que os alunos possam gestar e amadurecer as ideias e interpretações. (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO 2016).

As aulas foram novamente planejadas de forma a preconizar tempo de leitura e principalmente o contato físico entre texto e leitor. Selecionei materiais disponíveis na escola, utilizando disponibilidade acima do critério estético, mas sem deixar de oferecer textos de qualidade. Para finalizar e realizar a escrita, contamos com a ajuda da professora regente, que cedeu pelo menos cinco aulas para que o trabalho fosse desenvolvido sem atropelos. Graças à sua compreensão sobre a importância da leitura, disponibilidade e abertura para impulsionar a atividade, conforme afirma em entrevista

Pesquisadora: Qual que é a sua observação a respeito de emprestar as suas aulas para professora de literatura?

Entrevistada: Eu acho que foi importante porque você conseguiu aprimorar mais o teu trabalho, porque é isso que você tá buscando com teu estudo. Eu acho que sempre é um ganho pra turma.

Vale lembrar ainda que esse “empréstimo” de aulas ocorreu pelo fato de eu estar disponível apenas para a pesquisa. Mesmo assim, o *tempo* foi um desafio constante, com acarretamentos como replanejamento nas atividades para que eu pudesse sempre priorizar momentos de leitura de qualidade para os alunos. Apesar disso, são vários fatores a serem administrados na organização e transcorrer das aulas, fatores, inclusive, percebidos pelos próprios alunos, conforme entrevistas. O lanche, por exemplo:

Pesquisadora: E sobre as aulas de literatura. Já que vocês estão dando bastante sugestões, o que vocês acham do tempo da aula?

SLFR: Curta, curta, porque quando você já explica, o lanche já tá na hora.

WJ: É, teve um dia que você foi ler um livro e não teve tempo porque já tava o lanche ali e já bateu o sinal.

SLFR: Igual na quarta, acho que foi, você falou assim: gente, eu preciso que vocês terminem rápido e não deu tempo de quase ninguém terminar, passar limpo na folha

Pesquisadora: Então, o tempo da aula é curto?

SLFR: Por isso que daí ia ajudar o lanche ser no recreio, porque daí a professora tem mais tempo daí de fazer tudo...

Ou mesmo a conversa paralela

Pesquisadora: E o que vocês pensam do tempo que vocês têm pra escrever na aula de literatura?

AV: Pouco

DDAL: Eu acho bastante.

AV: Eu acho bastante pouco!

BAR: Eu acho que se ninguém comesse a conversar, dava tempo da gente acabar a história inteira.

Pesquisadora: Entendi. Você se distrai muito na aula?

BAR: Sim, tem gente que começa a conversar, daí me chama pra conversar e eu começo a conversar também.

AV: Aí enrola tudo!

De fato, a resposta à questão é que aulas quinzenais não são suficientes para dar conta, isoladamente, da formação de leitores. É necessário, como já mencionado, uma articulação entre o trabalho da aula de Literatura, da biblioteca, da professora regente e um compromisso institucional com a questão, de forma que o tempo seja reorganizado para que a literatura, apesar de já vista com bons olhos pela escola, receba a atenção merecida.

Relembrando ainda sobre o tempo das aulas de literatura, na quarta questão investigo se *há momentos específicos destinados à leitura literária livre e à visita da biblioteca escolar?* Para respondê-la, analiso três momentos: as aulas de literatura desenvolvidas pela professora-pesquisadora, as aulas da professora regente e as atividades desenvolvidas na biblioteca (leituras esporádicas e empréstimos de livros). Este último o faço brevemente, pois os aspectos relacionados à biblioteca serão melhor analisados na seção seguinte.

Retomando a análise, nas aulas de literatura desenvolvidas pela professora-pesquisadora, os momentos de leitura livre rarearam. Isto não ocorreu em virtude do tempo para a realização das atividades e também por conta das outras leituras programadas para o desenvolvimento do Método Recepcional.

Em sala de aula, a organização da professora regente ocorre com base no conteúdo programático previsto pelo Currículo a ser cumprido. As leituras geralmente estão atreladas a um ou outro conteúdo das disciplinas. A leitura livre, seja de quadrinhos, poemas ou mesmo empréstimo da caixa de livros de sala é feita sempre após o término de alguma atividade, mais como preenchimento do tempo ocioso, sem direcionamento específico e é normalmente interrompida.

Quanto à visita à biblioteca, se observado o tempo que a escola disponibiliza na grade horária para ida das turmas é possível afirmar que há, sim, incentivo. Por outro lado, a maneira como essa visita ocorre é controversa. No

caso da turma do 4º ano, a visita é organizada pela professora regente em dois grupos, grupo 1 e grupo 2, de quinze alunos cada um, que são liberados da sala de aula para irem até o prédio em grupos menores, de cinco em cinco alunos, no dia combinado. Ainda, ressalto que a visita ocorre paralelamente à aula de ciências. Ao se ausentarem para ir à biblioteca, perdem, de certa forma, conteúdo da outra aula. Quando chegam à biblioteca, os alunos vão diretamente escolher os livros na estante. A permanência das crianças no local leva, no máximo, dez minutos por grupo, tempo de escolher rapidamente um livro, devolver outro exemplar, caso haja, e registrar o próximo empréstimo. Os alunos nunca permanecem na biblioteca para efetuar suas leituras.

Na visão das professoras regente e principalmente bibliotecária, que acumula funções, essa estratégia visa minimizar o tumulto, tanto na biblioteca quanto entre os alunos no local.

Pesquisadora: Qual que é a sua opinião sobre os horários que a escola disponibiliza para visitação à biblioteca? Você concorda? Faria alguma mudança?

Professora bibliotecária: Não. Eu acho que o horário é bom. Os horários são bons porque, como eu trabalho sozinha eu não tenho como atender mais gente. E como atendo comunidade, também, eu não tenho como atender mais gente fora desse horário. Não tem!

Esse trecho da entrevista evidencia que a professora bibliotecária se desdobra em sua função, o que inviabiliza a mediação entre os livros e leitores. Os leitores, por sua vez, apontaram na entrevista que, apesar do tumulto, gostariam de permanecer mais neste espaço

Pesquisadora: E mais alguma coisa que vocês gostariam de fazer lá na biblioteca durante esse tempo?

DDAP: Ter livros grandes, assim, pra ler.

BAR: Eu queria pegar um tipo de livro e ficar lá em cima, assim...

Pesquisadora: Uhum. Você gostaria de ter tempo pra ler na biblioteca, então?

AV: É,, igual aquelas bibliotecas, lá, que a gente pega o livro e fica lendo, assim e não pode fazer barulho.

A expressão “lá em cima” utilizada pela aluna entrevista faz menção ao mezanino do Farol do Saber (caracterizado na seção 2.3, na figura 4) lugar onde ocorrem as atividades de leitura e onde estão instalados os computadores destinados ao uso da comunidade.

Ainda, destaco o seguinte depoimento:

Pesquisadora: Como é a visita de vocês no Farol

ERV: Bem legal

GAS: A gente vê aquele monte de livro

CAS: Dá vontade de pegar todos!

ERV: Parece o paraíso

Pesquisadora: E o que vocês acham da biblioteca da escola?

CAS: Na verdade, nem todas as escolas têm a biblioteca, por isso que é legal, porque a biblioteca ensina mais as crianças a ler, a aprender sobre as coisas novas e eu acho que isso é legal.

Mesmo com as adversidades, os alunos valorizam o fato de terem uma biblioteca e demonstram vontade de permanecer no espaço, o que é inviabilizado se considerada a organização como ocorre a visitação. Considerando isto, penso que as limitações apresentadas quanto ao estímulo e incentivo podem ser transpostas por meio da articulação institucional entre professores e biblioteca que vise a formação de leitores.

Além disso, ouvir o que os alunos têm a dizer sobre o que esperam e desejam deste espaço, o que gostam e sobre o que tem curiosidade é fundamental para esse incentivo. Não se trata de massivos investimentos financeiros na biblioteca, mas de um diálogo entre todos os envolvidos e de uma revisão de estratégias relacionadas à prática da leitura que possam render um aproveitamento da biblioteca, do acervo e das atividades de leitura.

Na questão cinco, verifico se *as estratégias e metodologias adotadas pelas professoras provocam no aluno o desejo de ler literatura, estimulando sua criatividade e possibilidades de interpretação a respeito do texto literário*. Para a análise, cabe retomar um pouco da discussão posta no item 3.3.1 a respeito do letramento.

Nas entrevistas realizadas com as professoras regente e bibliotecária, à exceção do contar histórias, não foram encontradas menções à metodologias específicas

de trabalho com o texto literário, mas percebemos que os livros de literatura são atrelados a conteúdos programáticos de outras matérias, como afirma a professora regente durante a entrevista

Pesquisadora: E como que você costuma trabalhar literatura nas aulas? Com quais objetivos, assim?

Professora regente: Ah, eu acho que mais quando existe a necessidade de explorar realmente o conteúdo.

Pesquisadora: Entendi. E quais são os critérios que você usa pra escolher um texto literário pra trabalhar com os alunos?

Professora regente: Eu acho que aí o que tá dentro do planejamento, eu acho que ali, o que tá dentro do plano curricular. Que eles orientam que naquele ano aqueles alunos têm que ter contato com tal gênero, com tal literatura. Então, eu me baseio no plano curricular mesmo.

Eventualmente, o Plano acaba sendo o principal limitador do trabalho, pois é referência para a prática dos professores em sala de aula. Nesse sentido, o trabalho metalinguístico e utilitário, o batido texto como pretexto ainda está sendo feito na perspectiva apontada por Lajolo (1986). Na visão dos alunos, o trabalho não é convidativo, principalmente quando se trata do uso de criatividade e imaginação na hora da escrita.

BAR: Não, é tipo a professora, que daí ela vem com uma folha, assim... com um texto. Daí a gente olha para aquele texto e parece que nunca vai ter fim.

AV: É tipo assim, história, história e daí a gente não termina.

BAR: Tipo história do Brasil e do Paraná. É tipo, legal..., mas as vezes enjoa.

AV: Quando é aula de história eu não consigo imaginar a história.

BAR: Tipo, da história do Paraná, que já vi umas quinhentas vezes., daí a professora vem e parece que cada palavra que ela lê a gente vai envelheceeeendo...

Feita a correspondência entre o que preza o documento e a opinião dos alunos, ainda vale identificar que a indisciplina e o viés tedioso das aulas que envolvem a prática da escrita e leitura são consequências dessa abordagem utilitarista. Fica em evidência a contramão das orientações no sentido do letramento literário (COSSON, 2014), dada a permanência de uma abordagem pragmática do texto literário em detrimento de um trabalho de humanização, reflexão, criticidade, humanização e estético de experiência com a escrita.

Como menciona também Dalla-Bona (2012, p.17) o trabalho da escola “[...]. Tem de ser provocativo ao demandar reflexões e intenso ao proporcionar o envolvimento com um mundo feito de palavras e pleno de sentidos”. O fato de as

professoras dominarem poucas metodologias de ensino de literatura não se deve apenas a sua formação inicial, mas sim à falta de orientações pormenorizadas a respeito do letramento literário e de metodologias que favoreçam a interpretação e criatividade e o trabalho efetivo de mediação.

Com essa análise e como professora desse mesmo sistema, assumo a perspectiva de que o trabalho do professor é também um produto de um sistema educacional como um todo. Não se trata, portanto, de culpabilizar o professor, sempre atarefado de conteúdos a vencer, mas de alertar para que as teorias cheguem também ao professor da educação básica, seja por meio de ações institucionais ou aproximação academia e escola (COSSON, 2013; LÜDKE; CRUZ, 2005).

Ressalto ainda que, apesar das limitações, a formação do professor é requisito essencial, tanto contínua (quando egresso da universidade) quanto inicial, durante sua graduação, pois “é preciso que a formação literária sofisticada seja favorecida aos primeiros professores de nossas crianças, [...], porque é deles a tarefa de mediar o rito iniciático ao mundo da palavra, do simbólico, das metáforas por que passam nossos aprendizes”. (AMARILHA, 2013, p. 132).

É articulando escola, academia e saberes entre docentes (podemos incluir aqui rodas de leitura e cursos específicos de leitura literária, tratamento do texto literário e mesmo conhecimento de diferentes títulos infantojuvenis) é que podemos transcender estas limitações impostas pelo cotidiano escolar na formação dos leitores.

Se as contribuições literárias, que fazem parte do repertório dos alunos, são acatadas pela escola é o que respondo com a sexta questão. Durante as aulas de literatura, procurei aproximar o máximo possível as propostas de leitura do universo dos leitores em formação.

Tirante a experiência com o Método Recepcional, em que houve a preocupação de ouvir os alunos, pesquisar sobre seus interesses, passatempos, brincadeira preferidas, busca de tais temas no acervo disponível, é muito raro que, nas outras aulas, esses gostos sejam contemplados.

É muito provável que a escolha seja, de certa forma, arbitrária em virtude da não articulação entre os professores que realizam as leituras com os alunos.

Um bom exemplo disso é a forma como a professora bibliotecária seleciona textos literários para a atividade mensal de leitura que ocorre na biblioteca

Professora bibliotecária: Como eu disse, é mais ou menos assim: eu escolho os livros por aquilo que eu gosto. Se eu gosto muito do livro eu acabo lendo o livro pra eles. Invento uma coisa ou outra.

Pesquisadora: E quando você diz “do que eu gosto”, você visa a qualidade dos livros?

Professora bibliotecária: Também. Sempre!

Pesquisadora: Sempre de texto e ilustração?

Professora bibliotecária: De texto e ilustração, chamo muita atenção pra isso. Chamo muita atenção, claro, também, do curso de formação, né? Esse ano, assim, nessa questão deles não perceberem as questões de comédia, essas sutilezas, foi batido muito na tecla de livros sem texto. Então, eu passei a chamar atenção deles muito pra ilustração. Então eu passei a pegar livros também que têm uma ilustração muito legal, muito bonita, assim, que chamasse a atenção.

A professora ressalta que conheceu critérios estéticos mormente nos cursos de formação, o que pode justificar parcialmente a desconsideração dos gostos dos leitores na hora da seleção dos livros. Novamente, ressaltamos a importância da formação literária de base para esse professor que atua com a educação básica, como posto na resposta à questão 5.

No caso da professora regente, o extenso programa que precisa cumprir e a visão utilitária da literatura fazem com que leituras que sejam do agrado dos alunos não sejam cotejadas pela escola, com exceção da experiência desenvolvida com o Método Recepcional. Até o final do trabalho de campo, não houve momentos específicos em que a professora deixasse um aluno comentar sobre uma leitura autônoma, logo, os gostos dos alunos dificilmente são acatados pelos professores no trabalho com literatura.

Na questão 7 investigo se *o trabalho com a literatura pautado pelo Método Recepcional pode ser uma alternativa metodológica importante para a valorização da leitura literária na escola, para a formação do leitor literário e, principalmente, contribuir para o processo de letramento literário.*

Dado que a questão se trata da forma como o objetivo de formar leitores foi buscado, discutiremos a resposta na próxima seção.

4.2 AS NARRATIVAS DOS LEITORES

Nesta seção discorro sobre as descobertas encontradas a partir dos dados. Ao longo da leitura, apresento as categorias mais significativas e fundamentais para a investigação das contribuições do Método Recepcional. A metodologia para a identificação das categorias seguiu as recomendações de Lüdke e André (2014) acerca da análise de dados da pesquisa qualitativa em educação e também dos preceitos sobre análise de dados, de Bogdan e Biklen (1994).

Ao longo da leitura completa do material, percebemos a frequência de certos temas nas impressões dos entrevistados. A partir da frequência dos temas nessas falas e das impressões contidas no diário de campo, bem como a comprovação em atividades produzidas (documentos) em especial as questões de escrita autoral, com base na leitura de *A Menininha dos Fósforos*, de Hans Christian Andersen.

O objetivo dessas categorias é apontar elementos cruciais que determinaram o êxito dessa experiência com a leitura, já compreendendo o papel etnográfico nesse processo, uma vez que os elementos presentes nessa análise não estão circunscritos apenas ao alcance ou não da etapa do método a ser desenvolvida, mas uma série de fatores que tem a ver com a cultura, com as práticas pedagógicas institucionalizadas e com as vozes dos diferentes participantes dessa pesquisa.

Em respeito a todos esses fatores, buscamos trazer da forma mais fidedigna possível essas vozes para o texto, bem como analisá-las consistentemente com o referencial apresentado anteriormente por meio da reflexão que segue.

4.2.1 Vivências de leitura na formação do leitor

No capítulo 2, ao descrever o perfil dos participantes da pesquisa, foram destacadas as características de seu contexto socioeconômico, suas preferências, interesses e de um elemento primordial na formação de leitores: a família. Este elemento se revelou tão importante que, ao reler o material, decidi elencá-lo como uma categoria.

Durante as entrevistas com os alunos, muitos apontaram a importância de familiares ou de incentivos de familiares, como avós, mães, irmãos e tios como fundamental para: a) terem aprendido a ler (alfabetização), sugerindo, de fato, que este processo inicia antes mesmo da escola e b) motivação para leitura, pois primos, irmãos ou pais leem junto com as crianças.

Eis os depoimentos:

Pesquisadora: Como que vocês começaram a gostar de ler.

AV: Enquanto eu não estudava, eu não ia pra escola, eu ia... eu ia aprendendo a ler. A minha²⁵ mãe ia me ensinando, só que ela desistia aí eu fiquei lendo com o meu pai. Só que ele me abandonou.

Pesquisadora: E quando que vocês começaram a gostar de ler?

LP: Eu é porque eu não sabia ler. Daí a minha vó foi falando pra mim ler, pra mim ler e aí eu fui gostando.

Pesquisadora: Como eu você começou a gostar de ler?

BRJT: Quando a minha mãe lia história pra mim dormir quando eu era pequenininho.

Pesquisadora: E como que vocês começaram a gostar de ler?

HSB: Quando eu aprendi a ler por causa que daí a minha irmã me mostrou um livro muito legal que era sobre contos, e daí a minha me que contava história pra mim... e daí as vezes eu pegava o gibi, um livrinho assim antes de dormir e começar a ler e até hoje eu faço isso.

Mais do que ressaltar uma atmosfera de afetividade, essa descoberta confirma o que foi pontuado no item 3.1.1, a respeito do letramento, quando consideramos que a alfabetização *é sistematizada na escola* e que *é possível e corriqueiro verificar que muitos alunos chegam à escola: [...] já partilhando experiências com leituras antes mesmo de saber ler.*

Ainda houve depoimentos de crianças que ressaltaram terem aprendido a ler na escola e pontuaram o ano e o nome das professoras, como o caso de DDAL, SLFR, KFH

Pesquisadora: Como que vocês começaram a gostar de ler.

DDAP: No primeiro ano, a professora [...] e a gente começou a juntar as sílabas e aí eu aprendi e comecei a gostar.

Pesquisadora: E como que vocês começaram a gostar de ler?

SLFR: Foi na... literatura! Eu gostei dos contos que você contou pra gente... essas coisas.

²⁵ Colomer (2007) alerta que a experiência com a alfabetização mexe com a autoestima da criança, podendo ou não determinar seu fracasso.

Pesquisadora: E quando que vocês começaram a gostar de ler?

KFH: Foi quando eu aprendia ler no primeiro ano quando a minha professora disse que não podia parar de ler se não ia desconcentrar tudo.

Especialmente nesse caso, coube a reflexão que o gostar ou o prazer de ler perpassa a sensação de poder e de inclusão social que a leitura pode proporcionar. Ao dominar o código escrito, os alunos sentem-se autoconfiantes e incluídos, sentimento que os fazem gostar de ler, pois agora exercitam a habilidade desenvolvida junto ao grupo. Retomo o papel do professor mediador em resgatar essas leituras feitas em casa para que o leitor as reconheça e alie os ambientes, compreendendo que leitura é *em todo lugar, em especial, na escola*.

No capítulo 2 desta dissertação foram caracterizados como campo de pesquisa a biblioteca da escola. Durante o segundo semestre de 2016, acompanhei as visitas semanais dos alunos a este espaço, que ocorriam todas as terças-feiras, às 15h30min, concomitantemente às aulas de ciências. Alguns aspectos importantes sobre este ambiente foram apresentados na resposta à questão norteadora que tratava sobre incentivo à visitação, logo, faremos aqui um complemento, tratando a biblioteca como uma importante categoria de análise.

Destaco, primeiramente, o perfil da professora bibliotecária que, apesar de boa formação (pós-graduação em literatura infantil) comprova trabalhos anteriores (SILVA, 2005; KHULTHAU, 2002) que tratam a respeito dos profissionais de biblioteca que fazem (ou deveriam fazer) mediação entre leitores e livros e sobre o envolvimento e diálogo que bibliotecário e professores precisam estabelecer na busca pela formação de leitores.

Em entrevista, a professora bibliotecária afirma com veemência não ser bibliotecária de formação e que está nessa função por um motivo específico, fator que já exploramos anteriormente.

Outro ponto muito importante sobre a biblioteca é seu espaço físico. Descrevemos na seção *espaços de leitura* que o Farol do Saber possui dois andares, sendo o mezanino onde há computadores com acesso à internet, onde coexistem comunidade e alunos em horário escolar.

Se verificadas as recomendações para bibliotecas, sobretudo bibliotecas escolares, será identificado que “A biblioteca da escola é um lugar ímpar, e deve ser um local confortável, com iluminação e ventilação adequadas, área disponível

de pelo menos 1,2 m² por aluno e com o máximo de acessibilidade possível” (SILVA, 2009, p. 115).

No entanto, a biblioteca da escola não é planejada a partir desse entendimento. O mobiliário disponível é inadequado e desconfortável, nada atrativo para que as crianças ali fiquem, apesar de demonstrarem interesse. Uma prova disso é que as atividades de leitura nesse espaço são esparsas, ocorrendo, quando possível, mensalmente. Além disso, é muito rara a visita dos alunos ao local no horário em que não estão em aulas.

Outro ponto a ser apresentado é que o atendimento prestado aos alunos tem muitas limitações, principalmente no que diz respeito ao tempo de visita. Em entrevista os alunos se queixam da pressa com a qual precisam escolher os livros e deixar o lugar

Pesquisadora: E o que vocês acham do tempo que vocês têm pra ir na biblioteca? Pouco, muito?

CAS: Eu acho bem pouco

EVR: Pouco.

Foi então que perguntei, conforme o roteiro da entrevista, o que os entrevistados gostariam de modificar nas aulas, imaginando receber uma resposta coerente com o que afirmaram na pergunta anterior. Obtive a resposta nas seguintes entrevistas

Pesquisadora: O que vocês mudariam?

CAS: Ter uma aula só pra ir na biblioteca, ler, trazer livro pra casa...

Pesquisadora: Vocês queriam aumentar a quantidade de livros e...

CAS: Aumentar a quantidade de tempo

Pesquisadora: Vocês acham que é pouco tempo pra vocês escolherem?

Todas: Sim.

Pesquisadora: E o que vocês acham do tempo que vocês têm para ir lá na biblioteca? Pouco, muito? Vocês mudariam alguma coisa?

LPS: Eu mudaria o tempo, assim

LO: Bastante.

KFH: Colocava mais minutos pra gente... porque é muitas livros pra ler.

SLFR: É que, tipo, quando a gente vai na biblioteca, não dá nem, quase, pra nossa professora dar aula, que daí a gente tem que ir pro Farol...

As observações a respeito do tempo também foram encontradas na entrevista da professora bibliotecária, que faz menção à pressa com que ocorre a visita na biblioteca:

Professora bibliotecária: É muito rápido! A [...], quando ela²⁶ trabalhava aqui, ela sugeriu que não fosse semanal a saída do Farol. Que fosse de cada 15 em 15 dias, eles teriam mais tempo de ficar na biblioteca, ao invés de 50 minutos, eles teriam mais tempo para escolher seus títulos ao invés de “vamo, vamo, vamo porque a professora já mandou”. Mas, teve aquele empecilho: nós temos que ter aquele mínimo de empréstimos.

Também na entrevista com a professora bibliotecária, ao ser questionada quanto a uma possível articulação entre aulas de literatura e biblioteca, descobri que a professora não sabia das aulas específicas no período da tarde.

Professora bibliotecária: Eu vou te ser bem sincera, Pamela. Nós somos tão cobradas nessa questão de fazer atividade de leitura com os alunos, que eu não sabia que existia um trabalho de literatura na escola. Eu soube, acho que foi esse ano, quando eu vim para cá, que você falou: “não, mas eu trabalho com literatura à tarde”. Eu não sabia que tinha literatura. Não tinha a mínima ideia. Para mim, o trabalho de literatura era realizado somente por nós lá do Farol. Por isso a gente tinha aquele desespero tão grande de atender as turmas.

Este contexto é bastante comum na escola básica, embora não seja o ideal para a formação de leitores. Segundo Mota (2004, p. 5), isto se dá “por fatores diversos como a falta de diálogo entre escola e bibliotecário sobre as atividades que ocorrem na biblioteca e que serão desenvolvidas ao longo do ano, interesse dos outros professores e também sobre a questão cultural que envolve ler”.

Especificamente no contexto dessa pesquisa, vale mencionar que aulas de literatura foram adotadas pelas escolas municipais em 2013, após serem definitivamente estabelecidas como atividade integrante do currículo por meio da Portaria n.º 45, publicada no Diário Oficial do Município em 2013²⁷.

A professora regente também corrobora com essa articulação que, em seu ponto de vista, seria muito benéfica, conforme a entrevista

Professora regente: Não sei se talvez seria interessante vincular o Farol a essas aulas? Seria mais um olhar, porque aí, por exemplo, tá trabalhando um gênero literário e poderia pedir pra professora do Farol separar algumas coisas pra eles levarem pra casa pra ler. Eu acharia interessante vincular o Farol, até porque a gente tem uma aula de literatura e uma aula de Farol. Então, de repente, poderia até unir essas duas aulas e ter um tempo maior pra aula de Literatura, porque senão parece que aula de Literatura é uma coisa e o empréstimo no Farol é outra e eu acho que poderia juntar as duas coisas.

²⁶ Referência à bibliotecária que se aposentara em 2016.

²⁷ **Diário Oficial Eletrônico.** Atos Do Município De Curitiba, nº 217. Disponível em: http://legisladoexterno.curitiba.pr.gov.br/DiarioConsultaExterna_Pesquisa.aspx

Com os dados observados dessa entrevista e contexto esclarecido, destacamos que está posta uma questão institucional e de formação do professor. Ao mesmo tempo que nutrimos esperanças de que o trabalho permaneça mesmo com dificuldades e limitações, na busca de uma articulação que efetive a mediação de leitura, como proposto no item 3.1.2 sobre o *professor mediador*, outras notícias, às vezes, são desanimadoras.

Atualmente, por conta de uma série de cortes de verbas realizada pelo Poder Público, e que afetou o regime de trabalho via contrato em contraturno de vários professores, a biblioteca não está funcionando, inviabilizando, portanto, as atividades de leitura e empréstimos de livros dos alunos de 1º a 5º ano por tempo indeterminado.

Apesar das limitações, ainda é possível organizar momentos de mediação de leitura em sala de aula por meio de pequenas ações diárias, mesmo com pouco tempo, fator que passo a analisar a seguir.

4.2.2 O paradoxo *tempo*: limite ou espaço conquistado?

Ao mesmo tempo que muitos alunos e eu mesma me queixei a respeito do tempo para a aula de Literatura, é com bons olhos que vejo os 50 minutos quinzenais dedicados a ela. Com esse tempo, a escola está demonstrando reconhecimentos sobre a importância da literatura para seus alunos. O que vale é continuar a esclarecer por que a leitura literária demanda tempo e a instrumentalização do professor para que aproveite, literalmente, cada minuto.

O fator tempo foi uma dificuldade no trabalho, principalmente para mim. Gerenciá-lo, com tantas atividades e uma aula quinzenal, foi limitante por um lado, mas benéfico por outro – quando percebi o poder da adaptação a adversidade a partir de um planejamento cada vez mais ajustado.

Nas aulas do primeiro semestre, o tempo foi o fator definitivo para que muitas atividades não fossem concluídas (não era raro encontrar atividades dos alunos com ilustrações finalizadas e escrita por terminar) e muitas leituras feitas de modo bastante rápido, além do fato da não conclusão da reescrita, tão fundamental no processo de escrita.

No diário da aula 8 aponto exatamente esta limitação

[...] o tempo das aulas é bastante curto, [...] estava cada vez mais apertado o cronograma para finalizar o texto. Nesta aula já verifiquei que não seria possível fazer uma reescrita adequada, pois as férias se aproximavam e as crianças teriam apenas mais uma aula de Literatura para fechar o semestre, então seria importante fazer um fechamento, dar um espaço para que as crianças expressassem o que acharam das aulas e oportunizar que alguns alunos pudessem ler seus textos e mostrar as ilustrações para os colegas. (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, AULA 8, 2016).

É importante mencionar que nem todos os alunos conseguiram finalizar a proposta escrita no primeiro semestre muito menos a reescrita, atividade que foi desenvolvida no segundo semestre ao final de uma segunda sequência do Método Recepcional.

A questão do tempo da aula de Literatura não incomodou apenas a mim, mas também aos alunos, que, nas entrevistas, relataram sua insatisfação:

KFH: Eu queria que aumentasse um pouquinho.

Pesquisadora: De quanto que você queria que aumentasse?

KFH: De quantos minutos que é nossa aula?

Pesquisadora: Nós temos 50 minutos de aula, é uma aula de educação física.

KFH: Ah, podia ser mais uma hora, um pouquinho depois do recreio, ao menos.

Também nas entrevistas os alunos expuseram a frustração que sentem quando iniciam uma leitura ou atividade de escrita e são interrompidos por outras atividades, como o lanche ou sinal para o recreio.

SLFR: Curta, curta, porque quando você já explica, o lanche já tá na hora.

WJ: É, teve um dia que você foi ler um livro e não teve tempo porque já tava o lanche ali e já bateu o sinal.

SLFR: Igual na quarta, acho que foi, você falou assim: gente, eu preciso que vocês terminem rápido e não deu tempo de quase ninguém terminar, passar limpo na folha. Por isso que daí ia ajudar o lanche ser no recreio, porque daí a professora tem mais tempo.

CAS: Pouquinho. Eu acho que podia ficar desde o começo e acabar tua aula só no final da aula. A gente teria mais tempo pra ler, você poderia passar mais atividades legais com a gente, assim, porque você faz atividade legal, mas você não tem muito tempo pra durar ela. Dava pra fazer exposição de livros, exposição de trabalhos, só que daí é um tempo muito pequeno pra gente conseguir fazer todas essas coisas e aproveitar as atividades que você dá. Por que é muito legal.

O conteúdo das entrevistas revela que os alunos consideram o tempo como fator limitador para leitura, que não é realizada a contento. Eles também comentam que é muito comum não terminarem as atividades no horário da aula e

que têm dificuldade de concentração e envolvimento nas atividades pela aula ser tão breve. Em geral, as respostas dos alunos entrevistados evidenciam que eles gostariam de mais tempo para o melhor aproveitamento da aula, para lerem, concluírem suas atividades assim como apontam também a necessidade de ampliar o tempo na biblioteca para favorecer sobretudo o contato prolongado com os livros.

Apesar de ser um fator limitante, devemos valorizar o tempo específico para a aula de literatura na escola. Sabemos que, por meio da Portaria nº 45, esse tempo fica instituído para essa aula em especial, mas ainda não encontramos nenhum direcionamento pedagógico e metodológico específico para a condução do trabalho com literatura em sala de aula e nem uma articulação satisfatória entre escola e biblioteca.

Como afirma a professora regente em sua entrevista, as aulas de Literatura são muito importantes para o desenvolvimento dos alunos

Professora regente: Eu acho que é bem importante, até porque não são todas as escolas que têm essa aula, esse tempo pra literatura. Eu vejo que quando a escola não tem acaba ficando um pouco aquém e a nossa escola tendo eu vejo como um privilégio de ter esse momento e da professora também ter essa clareza, de não ser só um momento de ler um texto e tal, mas realmente trabalhar a literatura como ela tem que ser trabalhada.

A professora regente, ciente das especificidades do trabalho com texto literário comenta que seria interessante atrelar as aulas de literatura ao uso da biblioteca, além de aumentar o tempo das aulas de literatura para melhor aproveitamento das atividades de leitura, como relatado anteriormente.

É nesse sentido que coloco essa pesquisa, o de auxiliar os professores para que exerçam a tarefa de mediação cada vez mais aproximando-se de seus leitores e dedicando tempo exclusivo para a leitura dos livros, discussão sobre os temas e ampliando, assim, a visão de mundo e dando voz aos leitores em formação. Esse processo, cuja tentativa foi feita nessa pesquisa, também emanou importantes contribuições para o desenvolvimento da escrita dos participantes, aspecto que exploraremos na próxima seção.

4.2.3 De autor-leitor para leitores: experiências de escrita literária

Nesta seção, procuro demonstrar o papel do leitor na significação e recepção do texto a partir de seu horizonte de expectativas, o aperfeiçoamento da interpretação do texto literário bem como os traços de autoria nas produções escritas dos alunos. Crianças não são escritores profissionais e, além disso, são alunos, em processo de aprendizagem de mundo (FERREIRO; SIRO, 2010).

A partir desse entendimento, Ferreiro e Siro (2010, p. 18) formularam que “[...] tentar fazer com que os textos “falem” é uma maneira de descobrir possibilidades discursivas de alunos de nível primário que geralmente são consideradas fora de seu alcance”. Ter sensibilidade frente a essa realidade é fundamental para interpretar com o devido respeito os textos que me proponho a analisar.

A análise dos textos foi planejada a partir da arquitetura dos textos literários produzidos pelas crianças (DALLA-BONA; GUSSO, 2014). Para melhor interpretação, busquei bases teóricas em autores que tratam sobre análise da narrativa literária, como Reuter (2014), Calil (2009) e Ferreiro e Siro (2010). Vale lembrar que com exceção de Ferreiro e Siro (2010), os demais autores não tratam especificamente de textos literários produzidos por crianças, por isso, coube a mim selecionar conceitos fundamentais sobre narrativa nessas obras e para transpô-los adequadamente para analisar os textos produzidos por crianças.

A respeito das “especificidades do trabalho escolar para desenvolver nos alunos a capacidade de serem autores”, considerei as colocações de Dalla-Bona e Gusso (2014). As autoras pontuam que as limitações da escrita literária podem ser superadas por meio de elementos que devem estar presentes no trabalho com literatura, como a reescrita, a intertextualidade, o planejamento e a construção ou arquitetura dos textos.

A reescrita deve sempre fazer parte do planejamento de escrita literária, como forma e exercício cognitivo necessário para a escrita. Nesta pesquisa, lembramos que a atividade foi feita apenas na sequência dois, por conta do tempo.

A intertextualidade, no entanto, tem relação especial com a escrita de texto de crianças, pois

A escrita literária se organiza na intertextualidade [...]. No caso da criança pequena, como essa relação ainda é restrita, acredita-se que, num primeiro momento, o importante seria ela ler muito e, aos poucos, começar a escrever com a mediação do professor, a fim de ir aprendendo os recursos disponíveis na língua para criar a trama da história. (DALLA-BONA; GUSSO, 2014, p. 72).

Como lembra Dalla-Bona (2012), “para escrever, é preciso ler”. Nesse sentido, os modelos de narrativas e estruturas são necessários ao desenvolvimento da escrita e do planejamento. Essa ação também envolve a sistematização e compreensão de outros elementos igualmente importantes para a narrativa, como: a sequência (narrativa, dialogal ou descritiva) e a coerência.

Por fim, a construção ou arquitetura dos textos literários: esse plano diz respeito a apreensão, pela criança, de textos literários simples a complexos, no sentido de que se torne capaz de produzir o seu a partir de uma construção de esquema que resulte na produção. Para tanto, o professor deve providenciar que o aluno compreenda elementos como tema e intriga, narrador e ponto de vista bem como a função do personagem. O texto surgirá a partir do exercício necessário e constante da escrita, pois para que o aluno escreva, ele deve ser exposto à leitura, “mas não a qualquer leitura”. (DALLA-BONA; GUSSO, 2014, p. 71).

De Ferreira e Siro (2010) destaco os conceitos de autor, focalização e modalização, o narrador, o uso da pontuação e de estratégias utilizadas por escritores experimentados que são identificáveis dentro das possibilidades discursivas dos alunos ainda que leitores em formação.

De Reuter (2014), retiro os conceitos de escritor, narrador, leitor, níveis de análise (ficção, narração e produção de texto), intriga, sequência, personagens, espaço, tempo, narração e intertextualidade.

Das sugestões de Calil (2009), incorporo as contribuições sobre: rasuras, cujo entendimento mais apurado sugerido pelo autor indica serem estas pistas sobre onde o texto poderia ter ido. Rasuras não são meros rabiscos no papel, pois a partir delas o professor pode valorizar as tentativas de seus alunos, que tentam controlar o sentido do texto e algumas características do que denomina práticas de textualização, *relato* em Ferreira e Siro (2010), e, por fim, as práticas de textualização, ou a atividade de escrita em si, que, segundo Calil (2009) não podem ser desconsideradas de suas “condições de produção”, em especial “[...]”

em uma situação pedagógica específica, marcada por uma historicidade própria". (CALIL, 2009, p. 63).

Os conceitos que utilizo são: narrador/autor, leitor, história, narração, relato, focalização, modalização, tempo e espaço e intertextualidade. Preferimos não aprofundar a questão da autoria em crianças, em virtude do assunto demandar os lugares do discurso dos sujeitos e os sujeitos no discurso, tarefa cujo desdobramento resultaria em outra pesquisa.

Com exceção da focalização, modalização e intertextualidade, todos os elementos-chave para a construção da narrativa foram trabalhados com os alunos nas aulas 19 e 20, após a leitura do conto de Andersen e anteriormente a atividade de escrita.

Consciente de todas as considerações teóricas implicadas na análise de textos produzidos por crianças, apresentamos a seguir 10 produções escritas dos alunos participantes da pesquisa. O critério de seleção utilizado para a seleção foi o de que os alunos-autores tivessem participado da maioria das aulas com Método Recepcional e realizado as duas propostas de escrita no primeiro e segundo semestre.

É importante apontar que selecionei 10 textos em virtude da frequência dos alunos-autores nas aulas de Literatura. As aulas de Literatura ocorriam no dia da permanência (tempo em que as professoras regentes planejam atividades fora da sala de aula e quando ocorrem as aulas chamadas especiais, como Literatura, Artes e Educação Física) e, por isso, muitos alunos faltavam.

Antes de apresentar a análise, vale mencionar algumas indicações. Primeiramente, cada texto recebeu as iniciais dos nomes de cada aluno-autor para fins da pesquisa. Todos os textos foram transcritos literalmente, o que explica inadequações ortográficas. Os contos foram produzidos pelos alunos-autores ao final de cada semestre, sendo que apenas no segundo semestre houve reescrita. Cada escrita foi precedida por uma esquematização de ideias, que será também apresentada nas próximas páginas.

A análise apresentará a seguinte ordem:

- a) Atividade de esquematização de ideias (1º semestre).
- b) Transcrição da atividade de esquematização de ideias (1º semestre).
- c) Texto original digitalizado do conto (1º semestre).

- d) Transcrição do conto (1º semestre).
- e) Análise do conto (1º semestre).
- f) Atividade de esquematização de ideias (2º semestre).
- g) Transcrição da atividade de esquematização de ideias (2º semestre).
- h) Texto original digitalizado do conto (2º semestre).
- i) Transcrição do conto (2º semestre).
- j) Reescrita
- k) Quadro comparativo entre 1º conto e 2º conto.

Feito esse esclarecimento inicial, passo agora para a análise dos textos na próxima seção.

4.2.3.1 Textos de BRJT

A partir dessa seção, todos as próximas atividades dos 10 alunos-autores seguirão a mesma ordem. Apresentarei as atividades do primeiro semestre digitalizadas e suas respectivas transcrições literais, seguidas de análise. O mesmo procedimento foi adotado para a apresentação das atividades do segundo semestre. Ao final da seção, no quadro 1, faço uma comparação entre o primeiro conto e a reescrita do segundo conto, a fim de demonstrar o desenvolvimento dos alunos-autores nas aulas de Literatura.

FIGURA 29 – ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE BRJT (1º SEMESTRE)

VAMOS FAZER UM ESQUEMA PARA SUAS IDEIAS:	
QUEM É O PROTAGONISTA DA HISTÓRIA? (CONTE SUAS CARACTERÍSTICAS)	Protagonista é o lobo. O lobo é um animal muito forte e uma calção e camisa.
QUE CAMINHO A PERSONAGEM PEGOU: COMO ERA, O QUE VIU, QUEM ENCONTROU?	O lobo pegou a floresta e encontrou o lobo feroz e morto do fome.
COMO ERA O LOBO? QUAL FOI A REAÇÃO DA CHAPEUZINHO?	O lobo era grande e ele foi comendo com ele e mais.
O QUE ACONTECEU NO CAMINHO? SURTIU ALGUM PROBLEMA? O QUE A CHAPEUZINHO FEZ?	O lobo pegou a floresta e encontrou o lobo feroz e morto do fome. O lobo pegou a floresta e encontrou o lobo feroz e morto do fome.
COMO O PROBLEMA FOI RESOLVIDO?	O lobo pegou a floresta e encontrou o lobo feroz e morto do fome. O lobo pegou a floresta e encontrou o lobo feroz e morto do fome.
O QUE ACONTECEU COM OS PERSONAGENS NO FINAL DA HISTÓRIA?	O lobo pegou a floresta e encontrou o lobo feroz e morto do fome. O lobo pegou a floresta e encontrou o lobo feroz e morto do fome.

FONTE: Caderno de Literatura do aluno BRJT (2016).

TRANSCRIÇÃO DA ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE BRJT (1º SEMESTRE)

Roteiro	Esquematização
QUEM É O PROTAGONISTA DA HISTÓRIA? (CONTE SUAS CARACTERÍSTICAS)	Protagonista é o lobo Usa boné e usa calção e camisa.
QUE CAMINHO A PERSONAGEM PEGOU: COMO ERA, O QUE VIU, QUEM ENCONTROU?	O lobo pegou a floresta e encontrou o lobo feroz e morto de fome.
COMO ERA O LOBO? QUAL FOI A REAÇÃO DA CHAPEUZINHO?	O lobo era grande e ela sai correndo
O QUE ACONTECEU NO CAMINHO? SURTIU ALGUM PROBLEMA? O QUE CHAPEUZINHO FEZ?	A vovó saiu de carro e não viu a bola e a bolo esperol na frente da casa dela.
COMO O PROBLEMA FOI RESOLVIDO?	A mamãe ligol para a vovó e a vovó voltou rapidinho e o bolo pegol ela.
O QUE ACONTECEU COM OS PERSONAGENS NO FINAL DA HISTÓRIA?	o caçador viu tudo e sal- vol a vovó, e a vovó casou com ele e a Sopeuzinho levól a aliança.

A esquematização de ideias teve como objetivo o planejamento de ideias do aluno-autor para a produção do conto. Esta atividade foi importante para que além de organizar as informações a serem detalhadas no texto, o auno-autor tivesse a oportunidade de exercitar também a atividade de escrita. Esta observação se aplica a todos as produções que seguem após essa seção, no caso de todos os alunos-autores.

FIGURA 30 - CONTO DE BRJT (1º SEMESTRE)



FONTE: Caderno de Literatura do aluno BRJT (2016).

TRANSCRIÇÃO DO CONTO DE BRJT (1º SEMESTRE)

A vovó e o caçador e a chapeuzinho

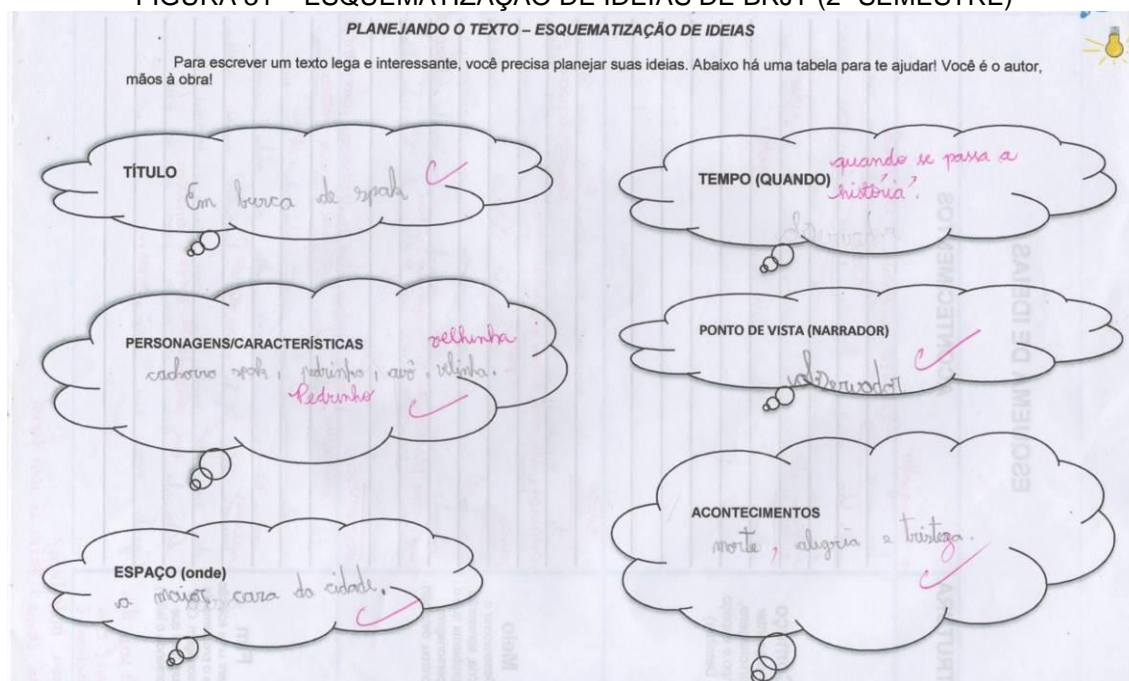
*Era uma vez A chapelzinho que estava indo para casa de sua vó
mas a vovó parol de carro muito rápido e não vil sua neta e sua neta esperol e a mãe ligol
para vovó
e a vovó voltou rapidamente mas o lobo pegol ela e o caçador vil tudo e matou o lobo
e a vovó casol com o caçador e a chapelzinho levol a aliança
e ficaram felizes para sempre!.*

Neste texto, BRJT elenca três personagens, *Chapeuzinho*, vovó e o lobo. O final é inusitado, com o casamento da vovó com o Caçador. O aluno-autor demonstra em sua escrita a intertextualidade com pelo menos duas leituras realizadas ao longo do semestre: *Chapeuzinho Vermelho*, por elencar o perigo que as personagens Chapeuzinho e Vovó corriam defronte ao lobo; e *Chapeuzinho Redondo*, se considerada a parte do enredo desta história em que a vovó fica cuidando do lobo após atropelá-lo.

Nesta primeira produção, são claras as limitações ortográficas e um enredo muito simples concatenado pelo aluno-autor, ficando assim muito próximo das leituras de referência. As limitações poderiam ter sido sanadas como a reescrita, que não pode ocorrer no primeiro semestre em virtude do pouco tempo para a primeira aplicação das aulas.

A seguir, apresento a segunda esquematização de ideias para o planejamento da escrita do segundo conto, realizada após a segunda aplicação do Método Recepcional, no segundo semestre. Na sequência da apresentação e análise está o quadro comparativo entre as duas produções, de primeiro e segundo semestres.

FIGURA 31 – ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE BRJT (2º SEMESTRE)



FONTE: Caderno de Literatura do aluno BRJT (2016).

TRANSCRIÇÃO DA ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE BRJT (2º SEMESTRE)

TÍTULO	Em busca de spok
PERSONAGENS/CARACTERÍSTICAS	cachorro spok, pedrinho, avô, velinha.
ESPAÇO (onde)	a maior casa da cidade.
TEMPO (QUANDO)	
PONTO DE VISTA (NARRADOR)	observador
ACONTECIMENTOS	morte alegria e tristeza.

Assim como no primeiro semestre, a atividade de esquematização de ideias novamente teve como objetivo a organização de informações a serem elencadas pelo aluno-autor na escrita de seu texto. Um detalhe importante neste semestre foi que o estudo dos elementos da narrativa por meio da leitura do conto de Andersen e do jogo praticado, houve a noção da função do narrador no texto.

No caso de BRJT, o aluno-autor observou corretamente já em no planejamento qual voz este elemento desempenharia em sua escrita.

FIGURA 32 – CONTO DE BRJT (2º SEMESTRE)

ESTRUTURA	ACONTECIMENTOS
Começo (Apresentar personagens, tempo e espaço. Detalhar)	<p>Parágrafo</p> <p>Pedrinho adorava o seu avô</p> <p>Um dia, X Pedrinho e os dois</p> <p>cidade, O</p> <p>Spok</p>
Meio (Desenvolver a história, apresentar um problema que o personagem encontrou, detalhar)	<p>Então</p> <p>Eles começaram a procurar. Seu avô achou que Spok estava por aí</p> <p>Então, X</p> <p>Chegando lá, os dois perceberam que o quarto estava abandonado. Então, o Pedrinho também</p> <p>acrombar</p>
Fim (Sugerir uma solução para o problema da personagem. Criar um final que surpreenda o leitor)	<p>É, conseguiu! Lá dentro eles se depararam com uma surpresa: Pedrinho queria matar Spok</p> <p>salvar X Spok. Em seguida, Pedrinho</p> <p>Pedrinho teve vontade de morder homem</p> <p>juntar com seu avô, mas...</p>

Ele saiu da casa? E o cachorro?

ficou tudo bem?
 Está ótimo! Falta só um final

FONTE: Caderno de Literatura do aluno BRJT (2016).

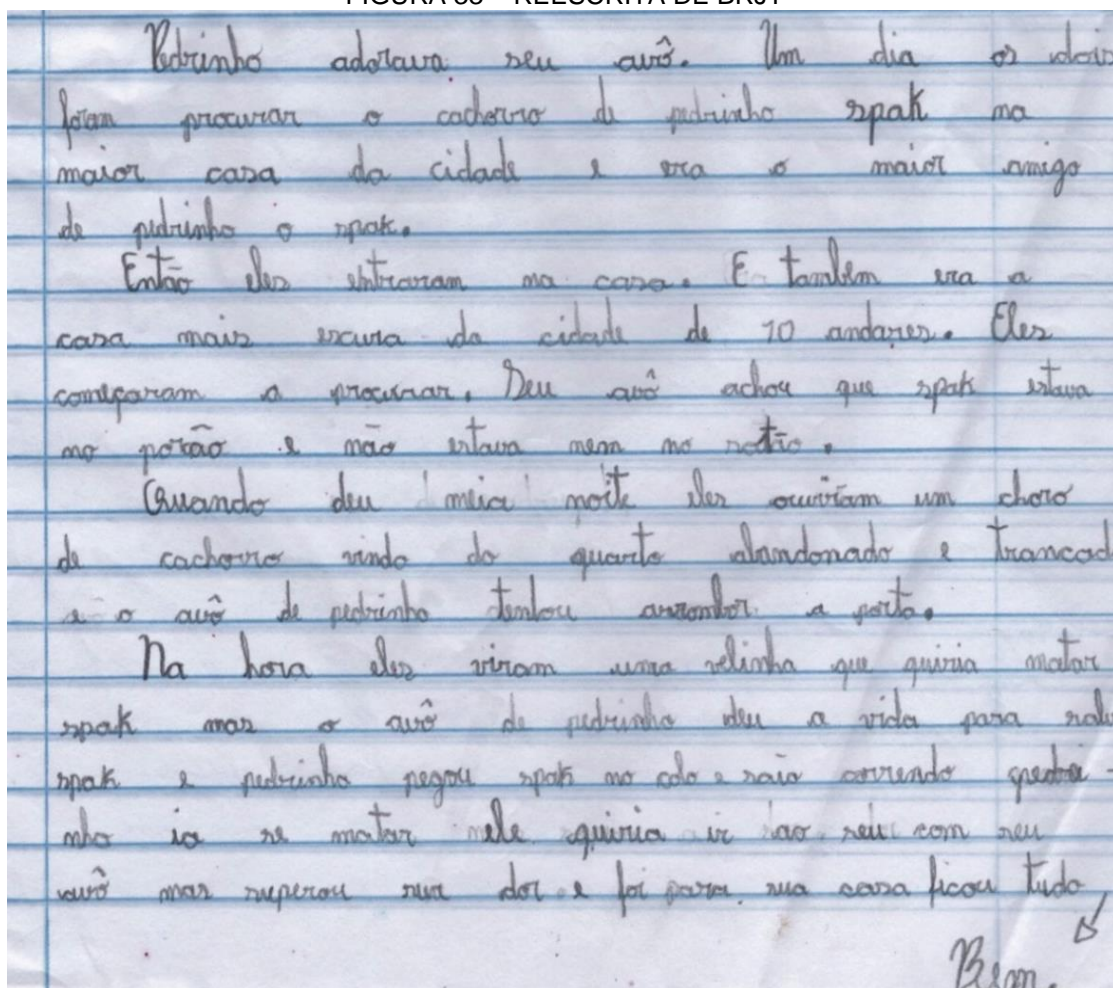
TRANSCRIÇÃO DO CONTO DE BRJT (2º SEMESTRE)

Era uma vez um menino que adorava o seu avô um dia o Pedrinho e seu avô foram procurar um cachorro no meio da maior casa da cidade o nome do cachorro era Spok era o melhor amigo do Pedrinho.

e então eles entraram na casa era uma casa muito escura de 10 andares seu avô achou que estava no porão mas não estava no porão nem no sótão e quando deu meia noite eles ouviram um choro de um cachorro e estava vindo de um quarto abandonado e estava trancado e o avô de Pedrinho tentou arrombar a porta. e

ele arronbou tinha uma velinha com o cachorro e ela queria matar o Pedrinho e seu avô mas seu avô deu a vida para salvar o Spok e o Pedrinho saio correndo com o spok e seu avo morreu e Pedrinho quase se matou para ir ao céu junto com seu avô.

FIGURA 33 – REESCRITA DE BRJT



FONTE: Caderno de Literatura do aluno BRJT (2016).

TRANSCRIÇÃO DA REESCRITA DE BRJT (2º SEMESTRE)

Pedrinho adorava seu avô. Um dia os dois foram procurar o cachorro de Pedrinho Spok na maior casa da cidade e era o maior amigo de pedrinho o Spok

Então eles entraram na casa. E também era a casa mais escura da cidade de 10 andares. Eles começaram a procurar. Seu avô achou que spok estava no porão e não estava nem no sótão.

Quando deu meia noite eles ouviram um choro de cachorro vindo do quarto abandonado e trancado e o avô de pedrinho tentou arrombar a porta.

Na hora eles viram uma velinha que quiria matar spok mas o avô de Pedrinho deu a vida para salvar spok e pedrinho pegou spok no colo e saio correndo pedrinho ia se matar ele quiria ir ao séu com o seu avô mas superou sua dor e foi para sua casa ficou tudo bem.

Tanto no primeiro quanto no segundo conto há situações de ameaça, que servem como ponto tenso das narrativas de BRJT. No primeiro conto, esse papel é de responsabilidade do lobo. No segundo, a personagem que representa ameaça é a velhinha, que causa a morte do avô de Pedrinho em substituição ao cachorro Spok. O aluno-autor mostra competência no desfecho das tensões nas duas versões, porém no segundo conto parece ser mais realista, devido à perda do avô, alguém que o personagem Pedrinho gostava muito. Esse acontecimento aponta para o apelo do texto ao sentimento de consternação do leitor em relação a Pedrinho.

O desenvolvimento da narrativa é maior e mais elaborado no segundo conto. Em relação ao primeiro semestre, houve um avanço no que diz respeito à ortografia e riqueza de detalhes sobre os personagens. Fórmulas tradicionais de marcação de tempo do relato, como “era uma vez” e “foram felizes para sempre” são substituídas por outras mais pontuais no segundo conto, revelando maior domínio da temporalidade no relato. Ainda, há no segundo texto a questão da morte, tema trabalhado nas leituras do segundo semestre.

Essas características dão ao texto uma unidade entre fatos, tempo escolhido para a história e os sentimentos da personagem protagonista. O segundo conto, em especial, desenvolve a verossimilhança, pois as escolhas

enunciativas do aluno-autor permitem ao seu leitor a compreensão do enredo. Em comparação com o primeiro conto, no segundo há marcações de tempo expressões mais objetivas, como “meia-noite”, “um dia”.

Nos dois textos BRJT opta por um narrador onisciente, de focalização zero (FERREIRO; SIRO, 2010), cujo narrador apenas comenta os fatos após ocorridos, sem deslizamentos no que diz respeito ao plano do relato/personagem e plano real. Ao final da narrativa do segundo semestre, o aluno-autor procura destacar para o leitor características psicológicas da personagem Pedrinho, exaltado que devido à morte de seu avô o menino ficara muito triste, a ponto de querer se matar também para encontrá-lo, mas sabendo que teria o cão para cuidar e empreender uma fuga da casa, optou pela superação do fato.

Nesse quesito também aponto as duas acepções que o espaço da casa adquire: há uma casa, grande e mal-assombrada, onde ocorrem os fatos negativos da trama. Também associado à escuridão e ao mistério o aluno é coerente em apresentar espaços como porão da casa e explícito para com o leitor ao indicar que a “casa era a mais escura da cidade”. O outro aspecto seria o da casa do próprio personagem, espaço de segurança e de paz, onde a história é encerrada e fica “tudo bem”.

Nesse caso, o autor preferiu utilizar como estratégia de efeito para o leitor a questão do mistério no segundo conto e o final inusitado, com o casamento dos personagens no primeiro conto. Há clara preservação do enredo, apesar das correções de ortografia e pontuação realizadas na reescrita. Não optou por discursos diretos ou pontuação abundante, mas investiu no detalhamento razoável das cenas, sobretudo no sentimento da personagem no conto produzido no segundo semestre.

Na reescrita, o aluno revê a ortografia e alguns locais de pontuação, mostrando a compreensão de que esse é um elemento importante para instruir o leitor, procedimento adequado e necessário, apontado por Dalla-Bona e Gusso (2014). Apesar disso, permanecem ainda algumas inadequações gramaticas, mas a paragrafação é totalmente observada pelo aluno-autor. Outro ponto muito importante é a adoção de paragrafação, como elemento imprescindível na organização do texto.

O aluno-autor BRJT demonstrou, nas duas escritas, envolvimento com as leituras que realizou. A seguir está um quadro comparativo entre a primeira escrita (1º semestre) e a reescrita (2º semestre).

QUADRO 1 - COMPARATIVO DE TEXTOS PRODUZIDOS POR BRJT

CONTO DE BRJT (1º SEMESTRE)
<i>A vovó e o caçador e a chapezinho</i>
<i>Era uma vez A chapelzinho que estava indo para casa de sua vó mas a vovó parol de carro muito rápido e não vil sua neta e sua neta esperol e a mãe ligol para vovó e a vovó voltou rapidamente mas o lobo pegol ela e o caçador vil tudo e matou o lobo e a vovó casol com o caçador e a chapelzinho levol a aliança e ficaram felizes para sempre!.</i>
REESCRITA (2º SEMESTRE)
<i>Pedrinho adorava seu avô. Um dia os dois foram procurar o cachorro de Pedrinho Spok na maior casa da cidade e era o maior amigo de pedrinho o Spok</i>
<i>Então eles entraram na casa. E também era a casa mais escura da cidade de 10 andares. Eles começaram a procurar. Seu avô achou que spok estava no porão e não estava nem no sótão.</i>
<i>Quando deu meia noite eles ouviram um choro de cachorro vindo do quarto abandonado e trancado e o avô de pedrinho tentou arrombar a porta.</i>
<i>Na hora eles viram uma velinha que quiria matar spok mas o avô de Pedrinho deu a vida para salvar spok e pedrinho pegou spok no colo e saio correndo pedrinho ia se matar ele quiria ir ao séu com o seu avô mas superou sua dor e foi para sua casa ficou tudo bem.</i>

No primeiro semestre, BRJT se valeu dos personagens das leituras realizadas para criar sua versão. No segundo semestre, trabalhou com tema morte em um enredo de aventura. A etapa de ampliação do horizonte de expectativas em ambos os períodos foi fundamental para que BRJT pudesse desenvolver suas ideias e sua escrita. O desenvolvimento de uma segunda sequência com o Método Recepcional foi crucial para a habilidade escrita desse aluno-autor, conforme a narrativa do segundo semestre.

Passo agora para a análise dos textos de DDAP.

4.2.3.1 Textos de DDAP

Apresento as análises pertinentes aos textos produzidos pelo aluno-autor DDAP adotando os mesmos moldes da análise de BRJT, na seção anterior. Por fim, apresento o quadro comparativo entre o primeiro conto, no primeiro semestre, e a reescrita do segundo conto, realizada no segundo semestre.

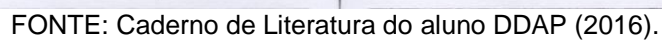
FIGURA 34 – ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE DDAP

VAMOS FAZER UM ESQUEMA PARA SUAS IDEIAS:	
QUEM É O PROTAGONISTA DA HISTÓRIA? (CONTE SUAS CARACTERÍSTICAS)	Chapeuzinho azul, é uma menina baixa de olhos e cabelos pretos pele branca e usa um capuz azul.
QUE CAMINHO A PERSONAGEM PEGOU: COMO ERA, O QUE VIU, QUEM ENCONTROU?	Ela foi pelo bosque. Era cheio de árvores, passaros e flores. Ela encontrou um lobo abandonado.
COMO ERA O LOBO? QUAL FOI A REAÇÃO DA CHAPEUZINHO?	Ele tinha o pelo marrom, olhos e garras grandes. O chapeuzinho ficou muito triste.
O QUE ACONTECEU NO CAMINHO? SURTIU ALGUM PROBLEMA? O QUE A CHAPEUZINHO FEZ?	Ela achou um lobo abandonado debaixo de uma árvore. Sem ele estava com fome e triste. Levou para o casa do vovô.
COMO O PROBLEMA FOI RESOLVIDO?	O vovô da chapeuzinho decidiu cuidar dele.
O QUE ACONTECEU COM OS PERSONAGENS NO FINAL DA HISTÓRIA?	Todos ficaram felizes.

FONTE: Caderno de Literatura do aluno DDAP (2016).

TRANSCRIÇÃO DA ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE DDAP (1º SEMESTRE)

QUEM É O PROTAGONISTA DA HISTÓRIA? (CONTE SUAS CARACTERÍSTICAS)	Chapeuzinho azul é uma menina baixa de olhos e cabelos pretos pele branca e usa um capus azul
QUE CAMINHO A PERSONAGEM PEGOU: COMO ERA, O QUE VIU, QUEM ENCONTROU?	Ela foi pelo bosque. Era cheio de árvores, passaros e flores. Ela encontrou o lobo abandonado.
COMO ERA O LOBO? QUAL FOI A REAÇÃO DA CHAPEUZINHO?	Ele tinha o pelo marrom, olhos e orelhas grandes. A chapelzinho ficou muito triste
O QUE ACONTECEU NO CAMINHO? SURTIU ALGUM PROBLEMA? O QUE CHAPEUZINHO FEZ?	Ela achou um lobo abandonado embaixo de uma árvore. Sim ele estava com fome e tremendo. Levou para a casa da vovó.
COMO O PROBLEMA FOI RESOLVIDO?	A vovó da chapeuzinho decidiu cuidar dele.
O QUE ACONTECEU COM OS PERSONAGENS NO FINAL DA HISTÓRIA?	Todos ficaram felizes.



TRANSCRIÇÃO DO CONTO DE DDAP (1º SEMESTRE)

Chapeuzinho azul e o lobo abandonado.

Era uma vez Chapeuzinho azul é uma menina baixa de olhos e cabelos pretos pele branca e usa um capus azul.

Ela foi pelo bosque. Era cheio de árvores, passaros e flores. Ela encontrou um lobo abandonado.

Ele tinha o pelo marrom, olhos e orelhas grandes. A chapeuzinho ficou muito triste.

Ela achou um lobo abandonado embaixo de uma árvore. Sim ele estava com fome e tremendo. Levou para a casa da vovó.

A vovó da chapeuzinho decidiu cuidar dele.

Todos ficaram felizes.

No primeiro conto, logo no início da narrativa, o aluno-autor faz apresentação da personagem protagonista, “Chapeuzinho Azul” e a descreve apenas fisicamente. No segundo parágrafo, há a apresentação do espaço, o bosque, seguido de uma descrição simples. Porém, este não é o único espaço da narrativa, que terminará na casa da vovó, como no conto tradicional de *Chapeuzinho Vermelho*. Também fica em evidência a escolha da linguagem utilizada pela aluna-autora, com todas as ações verbais no pretérito, de narrador onisciente com focalização zero (FERREIRO; SIRO, 2010). Além disso, há o uso de expressões como “era uma vez” e “todos ficaram felizes”, que além de denotar a determinação do tempo da narrativa, também revelam a escolha pela manutenção de modelos tradicionais dos contos clássicos, demonstrando clara intertextualidade nesse sentido.

Ainda no segundo parágrafo é apresentado o problema no plano da narrativa, o lobo abandonado, que exige da personagem uma decisão. Nesse sentido, há a primeira descrição do aspecto psicológico da personagem, que sente “medo”. Na narração da decisão, a autora emprega um recurso de narrador comunicativo (REUTER, 2014), ao afirmar “Sim, ele estava com fome e tremendo”, o que denota o apelo para que o leitor repense o papel do lobo como vilão, agora vitimizado por conta de um machucado e de sua condição de abandono.

Logo na sequência, a autora fecha o relato com a resolução do problema, inserindo a personagem da vovó. A princípio, são mantidos os personagens principais da história e eliminado o caçador ou outro herói. Nesse sentido, que passa a resolver a narrativa é a própria vovó, que cura o lobo e faz com que todos fiquem bem. Não há ameaça, mas um fato que gera curiosidade sobre o desenrolar da história e ainda denota intertextualidade com as duas versões lidas, com a *Chapeuzinho Vermelho*, pelo perigo iminente da situação e com *Chapeuzinho Redondo*, quando a vovó cuida do lobo no final.

A pontuação foi pouco empregada e a descrição e apresentação das personagens fica restrita ao campo físico e o desenvolvimento linear da narrativa revelam certa imaturidade do aluno-autor.

FIGURA 36 – ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE DDAP (2º SEMESTRE)

PLANEJANDO O TEXTO – ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS

Para escrever um texto legal e interessante, você precisa planejar suas ideias. Abaixo há uma tabela para te ajudar! Você é o autor, mãos à obra!

FONTE: Caderno de Literatura de DDAP (2016).

TRANSCRIÇÃO DA ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE DDAP (2º SEMESTRE)

TÍTULO	A menina do arco-íris
PERSONAGENS/CARACTERÍSTICAS	A menina (sonhadora e divertida) bisavó (carinhosa e amigável) unicórnio (fofo e colorido)
ESPAÇO (onde)	Paris
TEMPO (QUANDO)	No seu aniversário
PONTO DE VISTA (NARRADOR)	**
ACONTECIMENTOS	A menina viaja pelo arco-íris com sua bisavó e encontra o unicórnio.

** A resposta foi ocultada para preservar o anonimato do aluno-autor.

FIGURA 37 – CONTO DE DDAP (2º SEMESTRE)

ESTRUTURA	ACONTECIMENTOS
<p>Começo (Apresentar personagens, tempo e espaço. Detalhar)</p> <p><i>Sugestão: chegar de a Paris, ambas adotaram um cachorro: Robison. Ele era uma mistura de...</i></p> <p><i>como era o cachorro?</i></p> <p>Meio (Desenvolver a história, apresentar um problema que o personagem encontrou, detalhar)</p> <p><i>quem era a Pérola?</i></p>	<p><i>Di um nome para ela</i></p> <p>Era uma vez uma menina. Ela morava com sua <u>luzinha</u>. Certo dia, a menina ganhou dois ingressos para ir para Paris. <i>Então!</i> Ela e sua irmã foram com a avó. No caminho, encontraram um cachorro e adotaram e deram o nome de Robison. Ele era uma mistura de cores de arco-íris e <u>pequeno</u>. <i>Depois de um tempo,</i> Robison começou a vomitar gliter <u>glitter</u>. Eles levaram para o veterinário. Chegando lá, descobriram que o Robison era um unicórnio, mas estava machucado. <i>Então!</i> Eles deram remédios. Ele melhorou e levaram ele para um lugar chamado <u>X</u> mundo de unicórnios. Lá elas se divertiram muito e por fim elas escreveram sobre arco-íris. O Robison se apaixonou pela Pérola e juntos tiveram dois filhos: Urso e Quêz. Urso e Quêz eram misturas de cachorros e unicórnios. <i>Então, após voltarem do mundo,</i> a menina e a avó levaram os unicórnios de cachorros para a sua cidade. <i>Não dia porque chegaram era aniversário da...</i> A leison lhe deu, <i>então!</i> mais um filhote. A menina ficou muito feliz, porque além de estar com sua família, estava com seus animais. E assim... <i>(crie o final.)</i></p>
<p>Fim (Sugerir uma solução para o problema da personagem. Criar um final que surpreenda o leitor)</p>	

FONTE: Caderno de Literatura do aluno BRJT (2016).

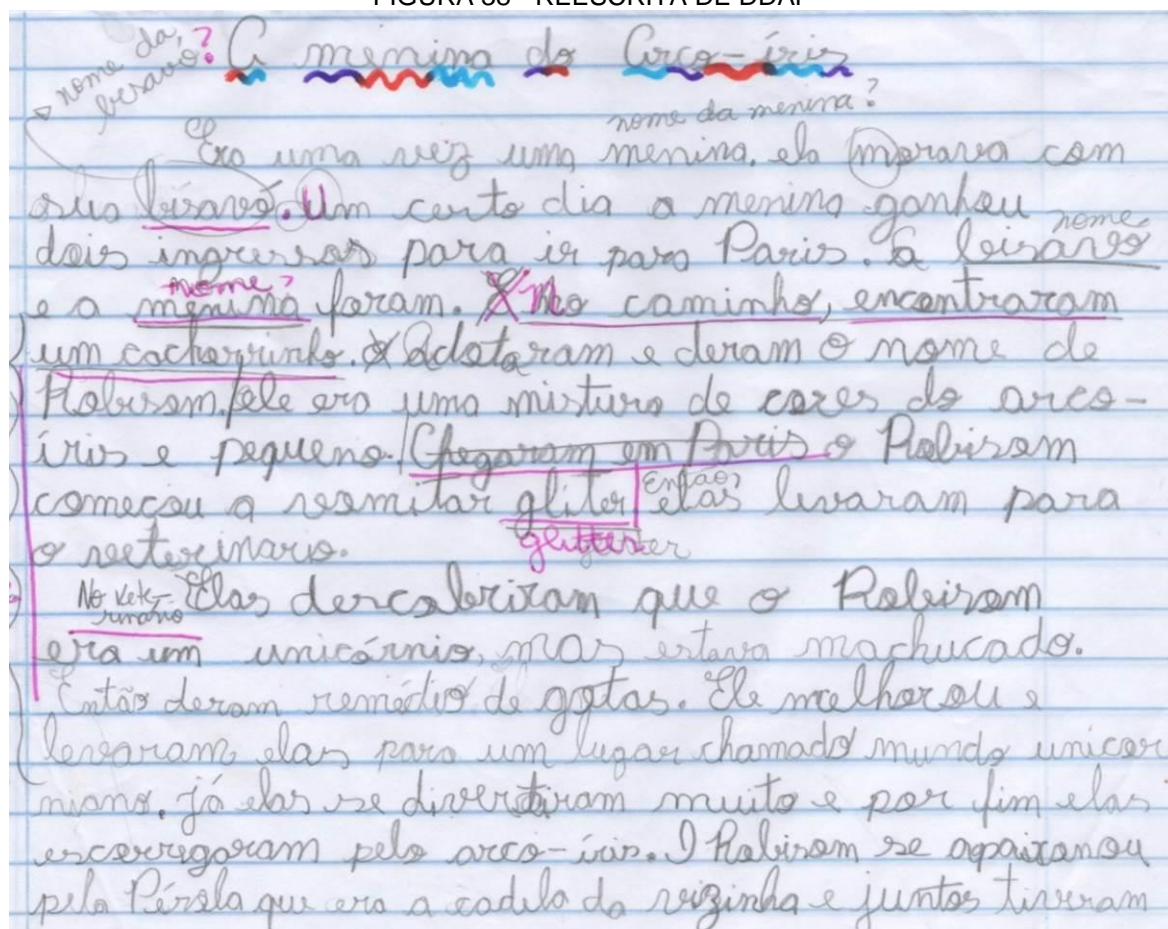
TRANSCRIÇÃO DO CONTO DE DDAP (2º SEMESTRE)

Era uma vez uma menina ela morava com a sua bisavó um certo dia a menina ganhou dois ingressos para ir para Paris a bisavó e a menina foram. E no caminho encontraram um cachorrinho o adotaram e deram o nome de Robisom ele era uma mistura de cores do arco-íris e pequeno. Chegaram em Paris o Robison começou a vomitar gliter elas levaram para o veterinário.

Elas descobriram que o Robisom era um unicornio mas estava machucado e deram remédio, ele melhorou e levaram elas para um lugar chamado: mundo unicorniano, elas se divertiram muito e por fim elas escorregaram pelo arco-íris, o Robisom se apaixonou pela Pérola juntos tiveram dois filhos: Urro e Jureg.

Eles eram a mistura de cachorro e unicornio eles amam gliter e arco-íris. Mas a menina e a bisavó levaram os cachorros para sua cidade era aniversário da menina e a bisavó lhe deu mais um filhote a menina ficou muito feliz porque além de estar com sua família estava com seus animais.

FIGURA 38 - REESCRITA DE DDAP



Dois filhos: Urro e Jureg.
 Eles eram a mistura de cachorro e unicórnio. Amam glitter e arco-íris. Então, após voltarem do mundo, a menina e o bisavó levaram os unicórnios para a sua cidade. No dia em que chegaram era aniversário menina e o bisavó lhe deu, mais um filhote. A menina ficou muito feliz porque além de estar com sua família estava com seus animais. E ela deu o nome de Dênis para o filhote e sua família inteira estava lá a sua mãe é muito ocupada mas o mãe veio e ela ficou muito muito mais muuuuuuito feliz.

FONTE: Caderno de Literatura do aluno BRJT (2016).

TRANSCRIÇÃO DA REESCRITA DE DDAP (2º SEMESTRE)

A menina do Arco-íris

Era uma vez uma menina. ela morava com a sua bisavó. um certo dia a menina ganhou dois ingressos para ir para Paris. a bisavó e a menina foram. E no caminho, encontraram um cachorrinho. Adotaram e deram o nome de Robisom./ ele era uma mistura de cores do arco-íris e pequeno. Chegaram em Paris o Robison começou a vomitar glitter. elas levaram para o veterinário.

Elas descobriram que o Robisom era um unicórnio, mas estava machucado. Então, deram remédio de gotas. Ele melhorou e levaram elas para um lugar chamado mundo unicorniano. Lá elas se divertiram muito e por fim elas escorregaram pelo arco-íris. O Robisom se apaixonou pela Pérola que era a cadela da vizinha e juntos tiveram dois filhos: Urro e Jureg.

Eles eram a mistura de cachorro com unicórnio. Amam glitter e arco-íris. Então, após voltarem do mundo, a menina e a bisavó levaram os unicórnios para a sua cidade. No dia em que chegaram era aniversário menina e. A bisavó lhe deu, mais um filhote. A menina ficou muito feliz, porque além de estar com sua família estava com seus animais. E ela deu o nome de Dênis para o filhote e sua família inteira estava lá a sua mãe é muito ocupada mas a mãe veio e ela ficou muito muito mas muuuuuuito feliz.

No segundo conto, o do aluno-autor opta pela preservação da estrutura temporal no pretérito, de narração onisciente, de relato posterior ao acontecimento dos fatos. Há a utilização das expressões “era uma vez”, “um certo dia” e emprego de verbos no passado como indicadores coerentes da escolha. Também no início do texto, introduz as personagens (bisavó e menina) e de forma muito dinâmica apresenta os fatos que culminam no conflito. Inclui um personagem coadjuvante, o veterinário, decisivo para a descoberta da verdadeira identidade do personagem Robison (cachorro-unicórnio). É notório que este aluno-autor já adota a paragrafação em seu texto como elemento textual-organizador.

Após a correção do segundo conto, houve o momento da reescrita do texto. Em sua reescrita, DDAP escolhe um título para seu conto, coerente com o conteúdo da narrativa: “A menina do arco-íris”. O arco-íris é um dos elementos pertencentes aos espaços de fantasia criados pelo enredo, assim como o unicórnio e o “mundo unicorniano”, para o qual as personagens do conto (bisavó e menina) vão com os animais ao longo da narrativa. Também o fato do unicórnio Robison “vomitar glitter”, conflito apresentado no primeiro parágrafo, aparece como gesto inusitado e não esperado convencionalmente para as ações da história, criando expectativas no leitor.

Outra particularidade interessante da narrativa refere-se ao conjunto de elementos que a autora emprega no texto: arco-íris, unicórnio e glitter, que convidam o leitor a imaginar as cores do texto por meio da impressão visual. É difícil ler o texto sem aderir à sinestesia do enredo, imaginando, ao mínimo, um arco-íris.

No segundo parágrafo a autora descreve o cuidado que o personagem Robison recebe do veterinário, incluindo ricos detalhes como “remédios de gotas”. Coerente com os cuidados, o cachorro-unicórnio melhora e leva as personagens ao mundo unicorniano, onde se divertem muito. É também no final do parágrafo que aparece a intertextualidade com o filme *Shrek*, de Walt Disney, por meio dos filhotes de Robinson, “Urro” e “Jureg”. Urro consiste no som emitido pela besta-fera Shrek no filme e Jureg é uma forma de trocadilho muito original com o nome do protagonista da história americana.

Ainda, no último parágrafo, a menina-protagonista ainda ganha mais um filhote em sua celebração de aniversário. Há a retomada de características dos personagens cães-unicórnios com o retorno às sensações visuais de cores. Descreve o estado psicológico da protagonista que termina o conto muito feliz com “seus animais” e inclui a personagem coadjuvante “mãe”. Nesse ponto, em especial, DDAP não explicita o espaço onde a narrativa acontece, mas a expressão “estava lá” faz com que o leitor infira que se trata da casa da menina, espaço seguro, onde celebra a vida com a família. Eis a comparação entre as duas escritas:

QUADRO 2 - COMPARATIVO DE TEXTOS PRODUZIDOS POR DDAP

CONTO (1º SEMESTRE)
<p><i>Chapeuzinho azul e o lobo abandonado.</i></p> <p><i>Era uma vez Chapeuzinho azul é uma menina baixa de olhos e cabelos pretos pele branca e usa um capus azul.</i></p> <p><i>Ela foi pelo bosque. Era cheio de árvores, passaros e flores. Ela encontrou um lobo abandonado.</i></p> <p><i>Ele tinha o pelo marrom, olhos e orelhas grandes. A chapeuzinho ficou muito triste.</i></p> <p><i>Ela achou um lobo abandonado embaixo de uma árvore. Sim ele estava com fome e tremendo. Levou para a casa da vovó.</i></p> <p><i>A vovó da chapeuzinho decidiu cuidar dele.</i></p> <p><i>Todos ficaram felizes.</i></p>
REESCRITA (2º SEMESTRE)
<p><i>A menina do Arco-íris</i></p> <p><i>Era uma vez uma menina. ela morava com a sua bisavó. um certo dia a menina ganhou dois ingressos para ir para Paris. a bisavó e a menina foram. E no caminho, encontraram um cachorrinho. Adotaram e deram o nome de Robisom./ ele era uma mistura de cores do arco-íris e pequeno. Chegaram em Paris o Robison começou a vomitar glitter. elas levaram para o veterinario.</i></p> <p><i>Elas descobriram que o Robisom era um unicórnio, mas estava machucado. Então, deram remédio de gotas. Ele melhorou e levaram elas para um lugar chamado mundo unicorniano. Lá elas se divertiram muito e por fim elas escorregaram pelo arco-íris. O Robisom se apaixonou pela Pérola que era a cadela da vizinha e juntos tiveram</i></p>

dois filhos: Urro e Jureg.

Eles eram a mistura de cachorro com unicórnio. Amam glitter e arco-íris. Então, após voltarem do mundo, a menina e a bisavó levaram os unicórnios para a sua cidade. No dia em que chegaram era aniversário menina e. A bisavó lhe deu, mais um filhote. A menina ficou muito feliz, porque além de estar com sua família estava com seus animais. E ela deu o nome de Dênis para o filhote e sua família inteira estava lá a sua mãe é muito ocupada mas a mãe veio e ela ficou muito muito mas muuuuuuito feliz.

Embora apresente uma questão de verossimilhança no início da narrativa, com o fato das personagens encontrarem um cachorro no caminho para Paris, o texto é bastante criativo e desenvolve a trama com personagens, espaço, conflitos e a resolução do conflito no final da história com uma estrutura típica dos contos clássicos “o final feliz”.

Diferentemente da primeira experiência de escrita, DDAP procura estabelecer uma riqueza de detalhes, de vocabulário e encadeamento de fatos que demonstram o amadurecimento da escrita ao longo do ano letivo.

Diante do exposto, é possível chegar, na comparação entre o primeiro conto e a reescrita do segundo conto que as aulas com o Método Recepcional contribuíram para o desenvolvimento da escrita e da síntese de referências de mundo e de leitura de DDAP. Nessa atividade, no que diz respeito à possibilidade de reinventar contos clássicos, a criatividade foi muito presente, já que o aluno-autor pode reinventar histórias e mostrar bom rendimento ao passar pelas etapas de questionamento e ruptura de horizonte de expectativas.

Passo agora para as análises das produções de EGM.

4.2.3.3 Textos de EGM

Nesta seção, seguem as análises dos textos produzidos pelo aluno-autor EGM, tanto do primeiro quanto do segundo semestre. Ao final, apresento o quadro comparativo entre as produções do primeiro e do segundo semestre, tal qual como nas seções anteriores.

FIGURA 39 – ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE EGM (1º SEMESTRE)

VAMOS FAZER UM ESQUEMA PARA SUAS IDEIAS:	
QUEM É O PROTAGONISTA DA HISTÓRIA? (CONTE SUAS CARACTERÍSTICAS)	Chapeuzinho Vermelho, uma adolescente rebelde
QUE CAMINHO A PERSONAGEM PEGOU: COMO ERA, O QUE VIU, QUEM ENCONTROU?	Ela foi por uma estrada, cheia de buracos. Viu cachorros, ladrões, ladrões a polícia.
COMO ERA O LOBO? QUAL FOI A REAÇÃO DA CHAPEUZINHO?	Grande, feio. Assustado.
O QUE ACONTECEU NO CAMINHO? SURTIU ALGUM PROBLEMA? O QUE A CHAPEUZINHO FEZ?	Ela viu o cachorro, viu o cachorro e o ladrão. correu
COMO O PROBLEMA FOI RESOLVIDO?	Ela chamou a polícia. Salvando. Chapeuzinho
O QUE ACONTECEU COM OS PERSONAGENS NO FINAL DA HISTÓRIA?	Chapeuzinho: foi pra casa ladrões: foram presos. cachorro: foi pro quintal. lobo: foi pro quintal.

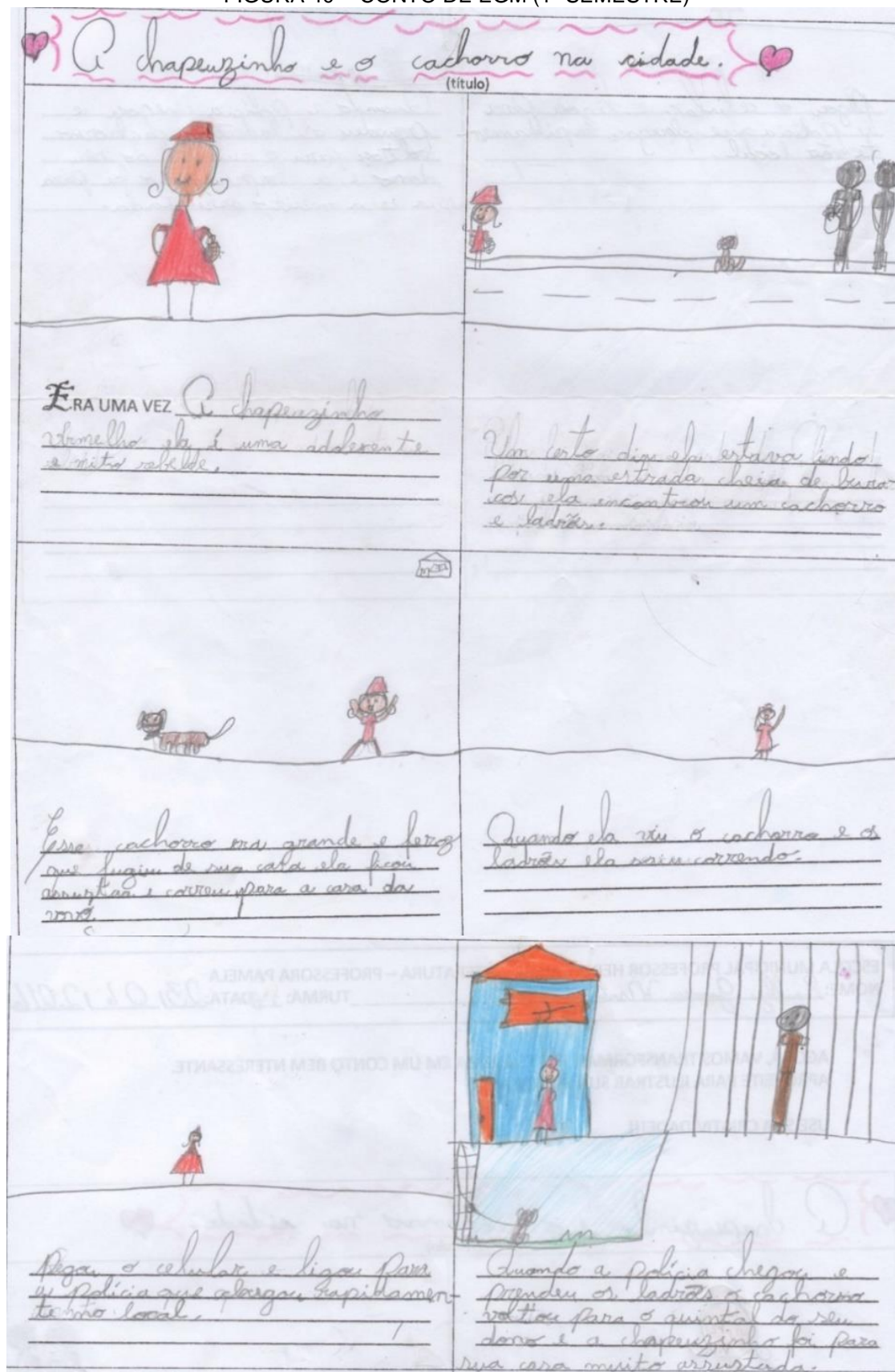
FONTE: Caderno de Literatura de EGM (2016).

TRANSCRIÇÃO DA ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE EGM (1º SEMESTRE)

Roteiro	Esquematização
QUEM É O PROTAGONISTA DA HISTÓRIA? (CONTE SUAS CARACTERÍSTICAS)	Chapeuzinho vermelho. uma adolescente rebelde.
QUE CAMINHO A PERSONAGEM PEGOU: COMO ERA, O QUE VIU, QUEM ENCONTROU?	Ela foi por uma estrada. Cheia de buracos. Um cachorro. ladroes A policia.
COMO ERA O LOBO? QUAL FOI A REAÇÃO DA CHAPEUZINHO?	Grande feroz. Assustada.
O QUE ACONTECEU NO CAMINHO? SURTIU ALGUM PROBLEMA? O QUE CHAPEUZINHO FEZ?	Ela viu o cachorro, sim o cachorro e o ladroes. correu
COMO O PROBLEMA FOI RESOLVIDO?	Ela chamou a policia.
O QUE ACONTECEU COM OS PERSONAGENS NO FINAL DA HISTÓRIA?	Chapelzinho: foi pra casa ladroes: foram presos. cachorro: foi pro quintal.

A esquematização de ideias do primeiro conto foi compreendida por EGM como planejamento de sua escrita literária. As ideias desenvolvidas nesta atividade se refletiram em seu texto, que será apresentado a seguir.

FIGURA 40 - CONTO DE EGM (1º SEMESTRE)



FONTE: Caderno de Literatura de EGM (2016).

TRANSCRIÇÃO DO CONTO DE EGM (1º SEMESTRE)

A chapeuzinho e o cachorro na cidade.

Era uma vez A chapeuzinho vermelho ela é uma adolescente e mito rebelde.

Um certo dia ela estava indo por uma estrada cheia de buracos ela encontrou um cachorro e ladrões.

Esse cachorro era grande e feroz que fugiu de sua cara ela ficou assustada e correu para a casa da vovó.

Quando ela viu o cachorro e os ladrões ela saiu correndo.

Pegou o celular e ligou para a polícia que chegou rapidamente no local.

Quando a polícia chegou e prendeu os ladrões o cachorro voltou para o quintal do seu dono e a chapeuzinho foi para sua casa muito assustada.

O principal mote adotado pelo aluno-autor neste primeiro conto diz respeito ao medo e ao aprendizado por meio de situação de perigo. A intertextualidade no primeiro texto é relativa ao conto clássico *Chapeuzinho Vermelho*, pois a personagem protagonista de EGM é também Chapeuzinho. É possível perceber certo caráter moralizador em seu conto, o que provavelmente é proveniente de fábulas que fazem parte de seu repertório.

O aluno-autor menciona que a personagem é uma “adolescente muito rebelde” que passa por uma situação de apuro, sendo obrigada a chamar adultos para socorrê-la e terminando o conto “muito assustada”. O texto não chega a ir além desse fato após o desfecho, mas sugere ao leitor que Chapeuzinho provavelmente não optará pelo caminho “proibido” outra vez.

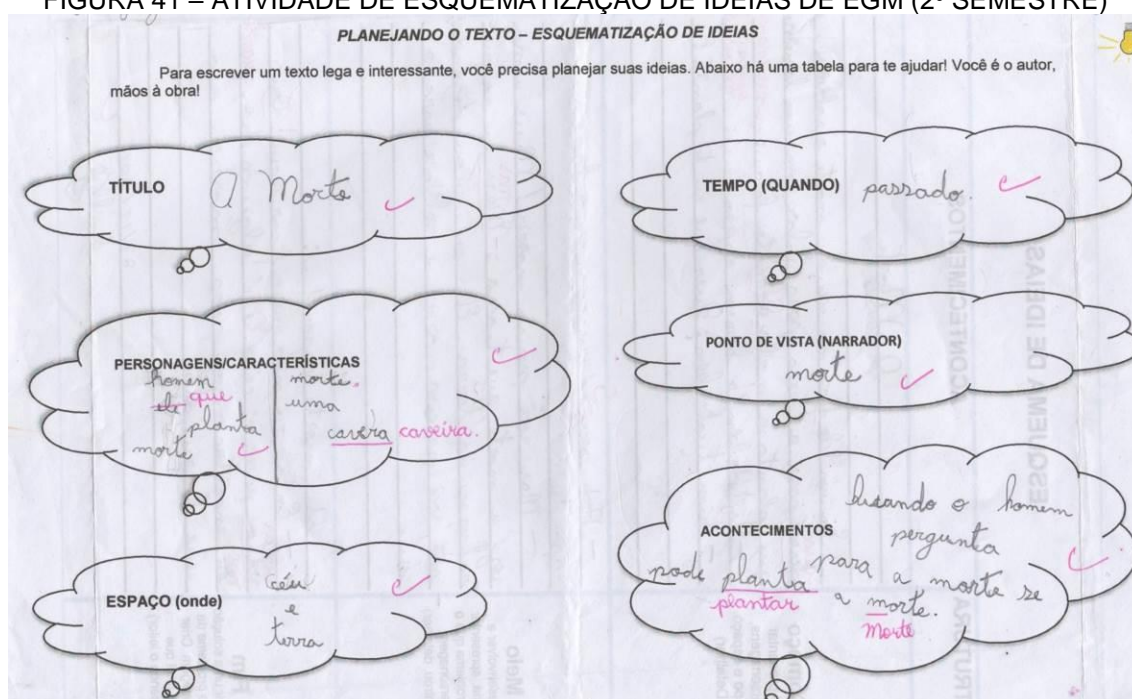
Neste conto há atualização de *Chapeuzinho* por meio de elementos contemporâneos como o celular, instrumento pelo qual a personagem pede ajuda para livrar-se do problema no enredo. Há coerência entre a escolha do espaço, que é a cidade, e seus correspondentes, como ladrões e a participação da polícia como fundamental para a resolução do desfecho do relato, informações que aparecem no quinto parágrafo.

Assim como na narrativa de DDAP, o texto de EGM termina com a personagem no espaço de sua casa, deixando implícito que este é o lugar também da segurança da personagem em oposição à cidade, à rua, que passa a ideia de perigo e insegurança.

Na primeira escrita há pouco emprego de pontuação e alguns desvios de norma ortográfica. Ainda é importante atentar para a escolha da narração, de focalização zero e onisciente, porém com deslizamento de focalização no primeiro parágrafo, quando percebemos a mescla de tempo pretérito com tempo presente na caracterização dos personagens: “Era uma vez/ela é uma adolescente”. O final do relato não denota surpresas para o leitor, demonstrando ausência de clímax.

A seguir, apresento o segundo conto de EGM, produzido no segundo semestre.

FIGURA 41 – ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE EGM (2º SEMESTRE)



FONTE: Caderno de Literatura de EGM (2016).

TRANSCRIÇÃO DA ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE BRJT (2º SEMESTRE)

TÍTULO	A Morte
PERSONAGENS/CARACTERÍSTICAS	homem ele planta morte/morte uma cavera
ESPAÇO (onde)	céu e terra
TEMPO (QUANDO)	passado
PUNTO DE VISTA (NARRADOR)	morte
ACONTECIMENTOS	Quando o homem pergunta para a morte se pode plantar a morte.

A atividade de esquematização realizada por EGM se refletiu coerentemente no segundo conto. Na sequência, apresento a imagem do texto

FIGURA 42 – CONTO DE EGM (2º SEMESTRE)

ESTRUTURA	ACONTECIMENTOS
Começo (Apresentar personagens, tempo e espaço. Detalhar)	<p style="text-align: center;"><u>A Morte</u></p> <p>Em um belo dia, no céu, a morte resolveu ^{descer} descer para a Terra para falar com um homem que plantava morango. ^{A/M} A morte falou: → personagem sempre de letra maiúscula</p> <p>- Oi, tudo bem? O homem respondeu:</p> <p>- Sim, tudo bem! Quer que eu te plante?</p>
Meio (Desenvolver a história, apresentar um problema que o personagem encontrou, detalhar)	<p>- Pode ser, ^S só quero viver, o homem respondeu:</p> <p>- Mas você precisa morrer! Mais uma vez, a morte questiona: ^{Mas} Mas eu só quero ficar aqui na Terra. Ele continuou dizendo, não, você precisa morrer e voltar para o céu.</p>
Fim (Sugerir uma solução para o problema da personagem. Criar um final que surpreenda o leitor)	<p>A morte respondeu:</p> <p>- Então eu não quero ficar aqui! ^{Volta} Volta para o céu. ^{Nos} Até algum dia, quando nos encontrarmos para morrer no céu. Tchau, até!</p>

FONTE: Caderno de Literatura de EGM (2016).

TRANSCRIÇÃO DO CONTO (2º SEMESTRE)

A Morte

Em um belo dia no céu a morte resolveu descer para terra para falar com um homem que plantava mortes a morte falou:

- Oi tudo bem, o homem respondeu:

- Sim tudo bem: Quer que eu te plante?

- Pode ser só quero viver, o homem respondeu:

- Mas você precisa morrer! Mais uma vez a Morte questiona: Mais eu só quero ficar aqui na terra. Ele continuou dizendo, não você precisa morrer e voltar para o céu.

A morte respondeu.

- Então eu não quero ficar aqui vou voltar para o céu até algum dia se encontrarmos para morar no céu tchau até

Em seu segundo conto, EGM elenca o tema morte, muito provavelmente porque inspirado nas leituras realizadas ao longo do semestre. É possível perceber clara intertextualidade entre os textos trabalhados na segunda sequência do Método Recepcional, sobretudo na escolha da morte como protagonista, tal qual aparece nos contos lidos (*De Morte, A Quase Morte de Zé Malandro e Uau! É a Dona Morte com um novo visual*).

A opção do aluno-autor é pela narração tradicional, de ponto de vista onisciente, mas dando voz aos personagens Morte e Homem que plantava mortes ao utilizar como recurso o discurso direto. Também há a intercalação entre os espaços céu e terra por onde o personagem “morte” transita, estratégia presente no HQ *Uau, é a Dona Morte com um Novo Visual*, de Maurício de Sousa, lido nas aulas 12 e 13.

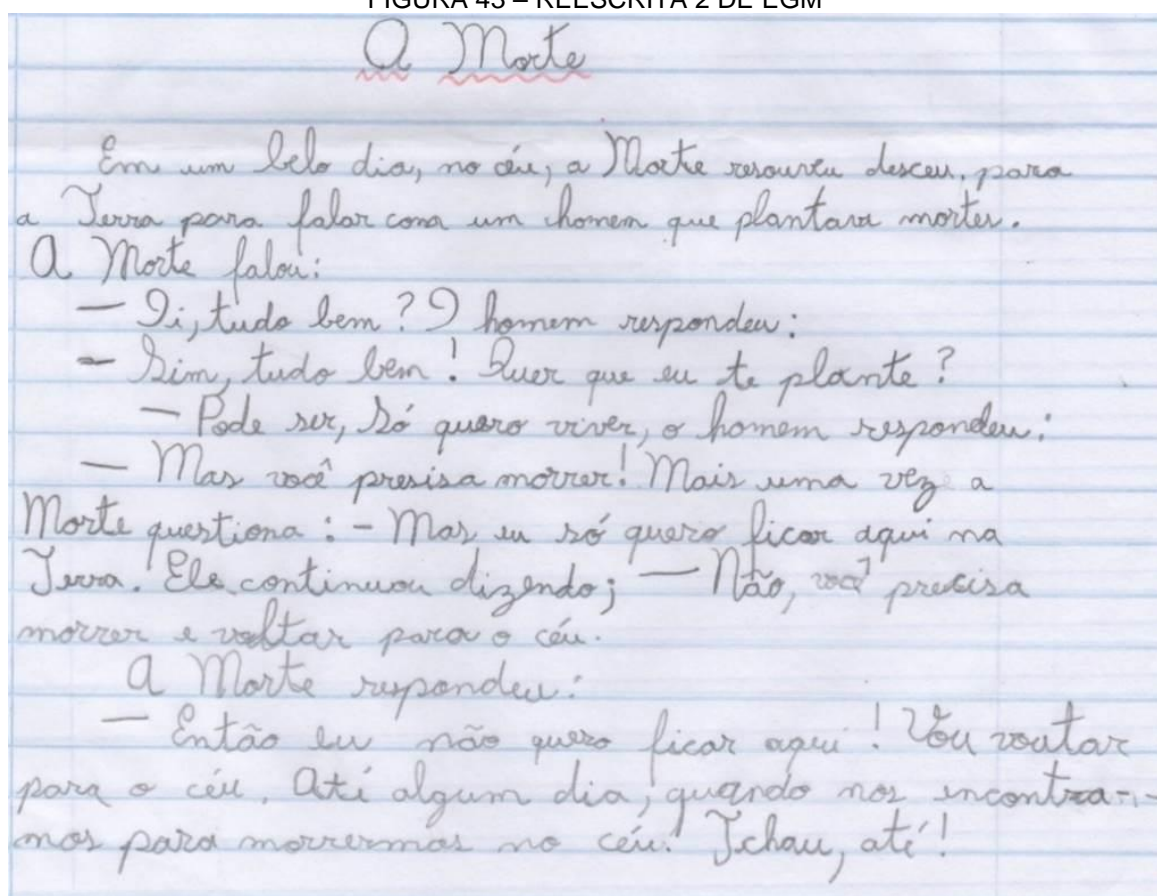
Já no primeiro parágrafo, EGM apresenta o tempo da narrativa “Em um belo dia, os espaços céu e Terra” e a ação da personagem principal, quando “resolveu voltar para a Terra”. O principal destaque do texto é a utilização do discurso direto, que dinamiza toda a narrativa. Mais ainda, é destacável a larga utilização da pontuação, ainda que com desvios, como estratégia de compreensão do leitor. Além do uso da pontuação, é notável a riqueza do

vocabulário escolhido pelo aluno-autor, como “o homem respondeu”, “a Morte questiona” e “a Morte respondeu”. Essas marcas linguísticas também indicam as tentativas insistentes do personagem Homem em convencer a Morte a morrer.

A inversão de papéis entre ser humano e morte criada pelo aluno-autor é uma estratégia de originalidade na escrita, pois neste caso, a Morte é quem não quer morrer e um humano se encarregar desse trabalho, ao contrário do que aparece nos outros contos, quando é a Morte quem pressiona os personagens humanos para que aceitem seus destinos derradeiros.

Na sequência, a reescrita do texto

FIGURA 43 – REESCRITA 2 DE EGM



FONTE: Caderno de Literatura de EGM (2016).

TRANSCRIÇÃO DA REESCRITA

A Morte

Em um belo dia, no céu, a Morte resolveu descer para a Terra para falar com um homem que plantava mortes.

A morte falou:

- Oi, tudo bem? O homem respondeu:

- Sim, tudo bem! Quer que eu te plante?

- Pode ser, Só quero viver, o homem respondeu:

- Mas você precisa morrer! Mais uma vez a Morte questiona: - Mas eu só quero ficar aqui na Terra. Ele continuou dizendo; - Não, você precisa morrer e voltar para o céu.

A Morte respondeu:

- Então eu não quero ficar aqui! Vou voltar para o céu. Até algum dia, quando nos encontrarmos para morrermos no céu. Tchau, até!

Apesar de ainda haver questões ortográficas a corrigir, vale uma comparação entre o primeiro conto produzido por EGM, no primeiro semestre, e a reescrita do segundo conto, realizada no segundo semestre, com a finalidade de identificar seu desenvolvimento no percurso de leituras a partir do Método Recepcional

QUADRO 3 - COMPARATIVO DE TEXTOS PRODUZIDOS POR EGM

CONTO DE EGM (1º SEMESTRE)
<p><i>A chapeuzinho e o cachorro na cidade.</i></p> <p><i>Era uma vez A chapeuzinho vermelho ela é uma adolescente e mito rebelde.</i></p> <p><i>Um certo dia ela estava indo por uma estrada cheia de buracos ela encontrou um cachorro e ladrões.</i></p> <p><i>Esse cachorro era grande e feroz que fugiu de sua cara ela ficou assustada e correu para a casa da vovó.</i></p> <p><i>Quando ela viu o cachorro e os ladrões ela saiu correndo.</i></p> <p><i>Pegou o celular e ligou para a polícia que chegou rapidamente no local.</i></p> <p><i>Quando a polícia chegou e prendeu os ladrões o cachorro voltou para o quintal do seu</i></p>

dono e a chapeuzinho foi para sua casa muito assustada.

REESCRITA (2º SEMESTRE)

A Morte

Em um belo dia, no céu, a Morte resolveu descer para a Terra para falar com um homem que plantava mortes.

A morte falou:

- Oi, tudo bem? O homem respondeu:

- Sim, tudo bem! Quer que eu te plante?

- Pode ser, Só quero viver, o homem respondeu:

- Mas você precisa morrer! Mais uma vez a Morte questiona: - Mas eu só quero ficar aqui na Terra. Ele continuou dizendo; - Não, você precisa morrer e voltar para o céu.

A Morte respondeu:





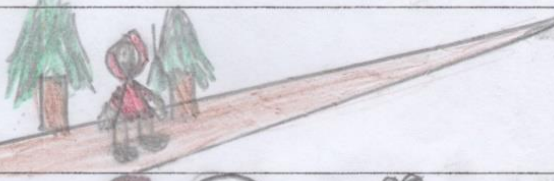

- Então eu não quero ficar aqui! Vou voltar para o céu. Até algum dia, quando nos encontrarmos para morrermos no céu. Tchau, até!

É possível apontar um avanço no que tange ao desenvolvimento da narrativa e principalmente nas estratégias empregadas pela autora, como pontuação e discurso direto, para construção da narrativa. A reescrita deixa bastante clara a contribuição da etapa de ampliação de horizonte de expectativas ter sido planejada para o desenvolvimento da escrita. Embora ainda existam limitações, fica evidente a contribuição das leituras realizadas ao longo do ano, a presença de intertextualidade e o acréscimo de conhecimentos à bagagem cultural do aluno-autor.

4.2.3.4 Textos de FMO

Serão apresentados a seguir as atividades e escritas literárias de FMO. A ordem de demonstração das produções do aluno-autor segue a estabelecida anteriormente. Por fim, também apesento o quadro comparativo entre as escritas do primeiro semestre e reescrita do segundo semestre.

FIGURA 44– ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE FMO (1º SEMESTRE)
VAMOS FAZER UM ESQUEMA PARA SUAS IDEIAS:

<p>QUEM É O PROTAGONISTA DA HISTÓRIA? (CONTE SUAS CARACTERÍSTICAS)</p> <p><i>Chapeuzinho vermelho de nome são. Ela fala coisas do povo.</i></p>	
<p>QUE CAMINHO A PERSONAGEM PEGOU: COMO ERA, O QUE VIU, QUEM ENCONTROU?</p> <p><i>Ela pegou o caminho mais porco do, era escuro, ela viu o lobo.</i></p>	
<p>COMO ERA O LOBO? QUAL FOI A REAÇÃO DA CHAVEZINHO?</p> <p><i>Ele parecia com gossos e nomes. Ela gritou muito!</i></p>	
<p>O QUE ACONTECEU NO CAMINHO? SURTIU ALGUM PROBLEMA? O QUE A CHAVEZINHO FEZ?</p> <p><i>Tinha uma árvore bloqueando o caminho. Sim. Ela foi pelo floresta.</i></p>	
<p>COMO O PROBLEMA FOI RESOLVIDO?</p> <p><i>Ela foi pelo floresta e encontrou o caminho.</i></p>	
<p>O QUE ACONTECEU COM OS PERSONAGENS NO FINAL DA HISTÓRIA?</p> <p><i>Dizem todos bem.</i></p>	

FONTE: Caderno de Literatura de FMO (2016).

TRANSCRIÇÃO DA ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE FMO

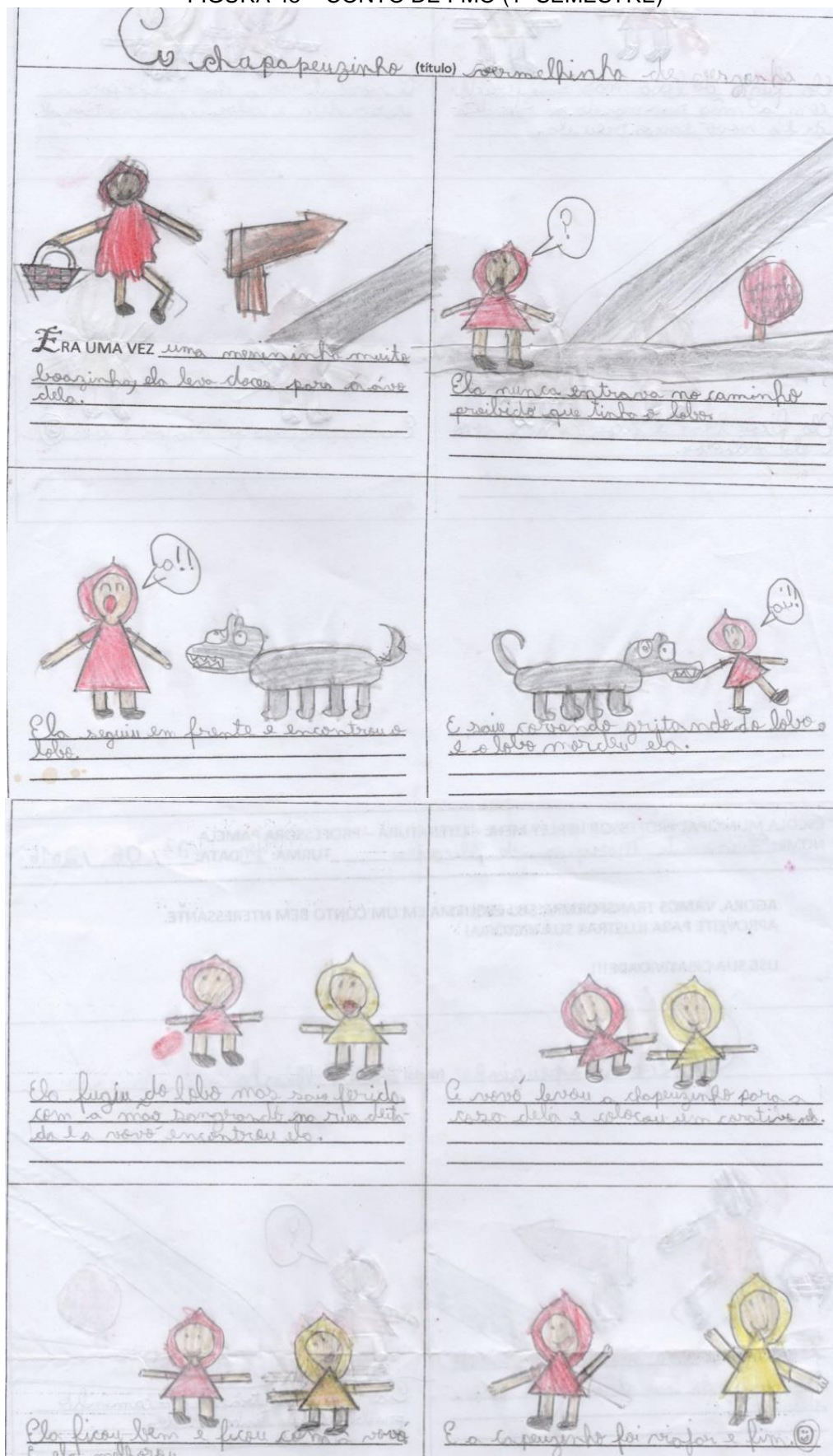
QUEM É O PROTAGONISTA DA HISTÓRIA? (CONTE SUAS CARACTERÍSTICAS)	Chapeuzinho vermelho de raiva. Ela fala coisas da vovó.
QUE CAMINHO A PERSONAGEM PEGOU: COMO ERA, O QUE VIU, QUEM ENCONTROU?	Ela pegou o caminho mais perigoso, era escuro, ela viu o lobo.
COMO ERA O LOBO? QUAL FOI A REAÇÃO DA CHAPEUZINHO?	Era peludo com garras enormes ela gritou muito!
O QUE ACONTECEU NO CAMINHO? SURTIU ALGUM PROBLEMA? O QUE CHAPEUZINHO FEZ?	Tinha uma árvore bloqueando o caminho. Sim. Ela foi pela floresta.
COMO O PROBLEMA FOI RESOLVIDO?	Ela foi pela floresta e encontrou o caminho
O QUE ACONTECEU COM OS PERSONAGENS NO FINAL DA HISTÓRIA?	Ficaram todos bem.

A atividade de esquematização de ideias de FMO acabou me gerando certa dúvida a respeito do que o aluno-autor compreendeu da atividade. A princípio, por haver ilustrações tão caprichadas e coloridas já nesta folha, temi que FMO tivesse compreendido que esta seria a versão final do conto.

Contudo, quando o chamei para entregar a atividade após minha avaliação, perguntei a ele o que havia compreendido. O aluno-autor me revelou então que preferiu fazer assim, por gostar de desenhar e porque conseguiria, literalmente, visualizar melhor seu conto.

Quando recebi seu conto, que apresento a seguir, comprovei a versão do aluno-autor.

FIGURA 45 – CONTO DE FMO (1º SEMESTRE)



FONTE: Caderno de Literatura de FMO (2016).

TRANSCRIÇÃO DO CONTO DE FMO (1º SEMESTRE)

A chapapeuzinho vermelhinha

Era uma vez uma menininha muito boazinha, ela leva doces para a á avó dela.

Ela nunca entrava no caminho proibido que tinha o lobo.

Ela seguiu em frente e encontrou o lobo.

E saiu correndo gritando do lobo o e o lobo mordeu ela.

Ela fugiu do lobo mas saiu ferida com a mão sangrando na rua deitada e a vovó encontrou ela.

A vovó levou a chapeuzinho para a casa dela e colocou um curativo nela.

Ela ficou bem e ficou com a vovó. E ela melhorou.

E a capeuzinho foi viajar e fim.

Logo ao fazer a primeira leitura do texto de FMO fica evidente a intertextualidade entre seu conto e *Chapeuzinho Vermelho de Raiva*, de Mario Prata, utilizado na etapa de ruptura da primeira sequência do Método Recepcional.

No primeiro parágrafo da narrativa de FMO são introduzidas marcas linguísticas temporais, como “era uma vez”. É possível perceber também neste parágrafo um narrador onisciente, de focalização zero. A linguagem do conto é toda empregada com verbos no pretérito, com exceção da expressão “ela leva”, que caracteriza-se como um deslizamento de focalização comum na escrita de crianças, ocasionado pela tentativa de definição do ponto de vista da narrativa. (FERREIRO; SIRO, 2010).

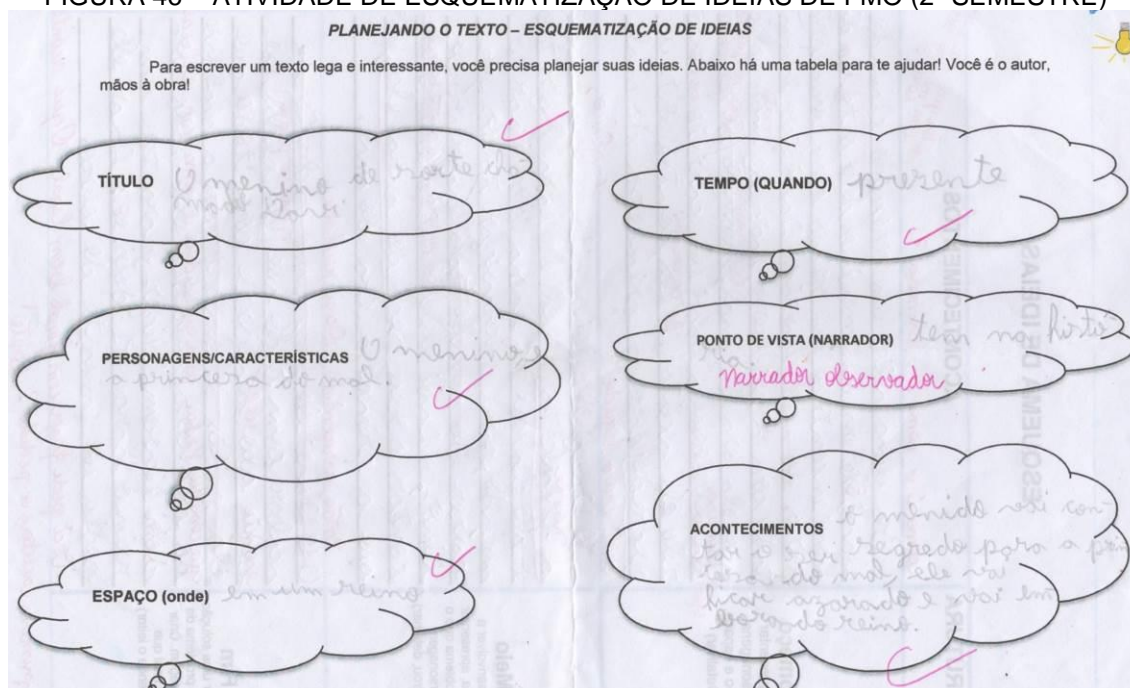
No segundo e terceiro parágrafos o autor deixa implícito para o leitor que Chapeuzinho opta pelo caminho proibido, espaço onde ocorre a narrativa, preservando novamente o enredo do conto tradicional de *Chapeuzinho Vermelho*. A ação da personagem também antecipa para o leitor – por meio da descrição do caminho como proibido – que provavelmente surgirá o conflito da trama. Isto aparece na sequência com a introdução do personagem lobo, que fere a personagem Chapeuzinho.

No final do conto, há o final feliz no espaço da casa, como local seguro

para abrigar os personagens, tal qual encontramos nas produções anteriores. Ainda, nota-se a necessidade de indicar para o leitor que a história acabou, com o emprego de “fim”.

A seguir, apresento a atividade de esquematização realizada no segundo semestre.

FIGURA 46 – ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE FMO (2º SEMESTRE)



FONTE: Caderno de Literatura de FMO (2016).

TRANSCRIÇÃO DA ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE FMO (2º SEMESTRE)

TÍTULO	O menino de sorte chamado Davi
PERSONAGENS/CARACTERÍSTICAS	O menino, e a princesa do mal.
ESPAÇO (onde)	em um reino
TEMPO (QUANDO)	presente
PONTO DE VISTA (NARRADOR)	tem na história
ACONTECIMENTOS	o menino vai contar o seu segredo para a princesa do mal, ele vai ficar azarado e vai embora do reino.

Diferentemente da estratégia adotada no primeiro semestre, na qual FMO utilizou desenhos em seu planejamento, no segundo semestre o aluno-autor exercitou ainda mais a escrita e optou por não desenhar no planejamento de seu texto e também não o fez em sua produção.

A seguir, apresento o conto do segundo semestre.

TRANSCRIÇÃO DO CONTO DE FMO (2º SEMESTRE)

Era uma vez um menino chamado Davi ele era um menino de sorte um dia Davi encontrou um reino com uma princesa do mal, e assim Davi ficou encantado com a princesa, mas ele mal sabia que ela era do mal. Quando a princesa ofereceu a Davi um passeio no castelo. Ele aceitou e ele contou o seu segredo para a princesa do mal.

O Davi ele foi muito burro porque a princesa usou ele para fazer tudo o que ela queria para dominar o mundo para escravizar todos os países do mundo para fazer vários reinos, o Davi ele foi muito burro de contar o seu segredo para ela porque a princesa era do mal.

O Davi ele fez uma solução de acabar com tudo que ela pediu ele pediu que acabasse com tudo que ela pediu e acabar com a maldade da princesa amasse ele para os dois ficarem felizes para ter um reino para os dois e o Davi ele pediu um monte de ouro.

No segundo conto de FMO há manutenção da estrutura clássica dos contos a partir do emprego das marcas temporais “era uma vez” e “um dia”. O autor não dá título para sua história. Já no primeiro parágrafo, FMO apresenta o personagem protagonista, Davi, seguida de uma pista para o leitor, aparentemente solta na narrativa, evidenciada por uma descrição sobre o personagem, como um “menino de sorte”. Ainda no primeiro parágrafo estranhemos a expressão “tudo o que ele pedia virasse realidade”, mas acreditamos não ser este um deslizamento de focalização, e sim algo natural para uma criança que está em fase de aprendizado e experimentação da linguagem em todos os seus aspectos.

FMO inicia o conto com a mescla entre narrador onisciente e um narrador que comenta sobre as ações das personagens, marca que veremos nos parágrafos seguintes, quando o narrador de FMO critica a ingenuidade de Davi, ao contrário seu segredo à Ana, personagem introduzida no segundo parágrafo. É também nesse momento da narrativa que surge a personagem Ana, antagonista, e a caracterização do espaço da trama, o castelo, que serve apenas como mote para a aproximação de Davi e Ana.

O aluno-autor investiu na caracterização psicológica dos personagens, na resolução de um conflito em uma aparente história de amor, cujo desfecho é melhor elaborado na reescrita.

FIGURA 48 – REESCRITA DE FMO

Era uma vez um menino chamado Davi. Ele era um menino com sorte, porque tudo que ele pedia virava realidade. Um dia Davi encontrou uma princesa chamada Ana. A princesa Ana ela ofereceu um parreio pelo reino e no castelo, Davi aceitou, mas o que ele não sabia a Ana era do mal. No caminho Davi contou o seu segredo que tudo o que ele pedia virava realidade. Davi foi muito ingênuo, porque a Ana usou ele para fazer tudo o que ela queria, para dominar o mundo, para escravizar todos os países do mundo e para fazer vários reinos. O Davi não poderia ter contado o seu segredo de pedir qualquer coisa. Então, arrependido, Davi resolveu acabar com tudo que a Ana pediu. Ele exigiu que ela acabasse com toda a maldade que cometeu. Pediu para que os dois se amassem e ficassem felizes, para ter um reino para os dois. E lá ele pediu um monte de ouro, e Ana aceitou.

FONTE: Caderno de Literatura de FMO (2016).

TRANSCRIÇÃO DA REESCRITA DE FMO

Era uma vez um menino chamado Davi.

Ele era um menino com sorte, porque tudo o que ele pedia virasse realidade. Um dia Davi encontrou uma princesa chamada Ana.

A princesa Ana ela ofereceu um passeio pelo reino e no castelo, Davi aceitou mais o que ele mal sabia a Ana era do mal, No caminho Davi contou o seu segredo que tudo o que ele pedia virasse realidade.

Davi foi muito ingênuo, porque a Ana usou ele para fazer tudo o que ela queria, para dominar o mundo. para escravizar todos os países do mundo e para fazer vários reinos. O Davi ele não poderia ter contado o seu segredo de pedir qualquer coisa.

Então, arrependido, Davi resolveu acabar com tudo que a Ana pediu. Ele exigiu que acabasse com toda que a maldade que cometeu. Pediu para que os dois se amassem e ficassem felizes, para ter um reino para os dois. E Davi ele pediu um monte de ouro, e Ana aceitou.

Na reescrita, o aluno-autor soluciona o problema do desfecho da narrativa, afirmando que Davi pediu “um monte de ouro” para a princesa. Fica a cargo do leitor imaginar se esta seria a punição pelas maldades cometidas pela personagem, uma forma da princesa devolver tudo aquilo que “abusou” de Davi e de seu segredo ou mesmo uma maneira de fechar o relato.

Há na narrativa uma pista muito interessante de antecipação da história, a partir da afirmação “o que o Davi mal sabia a Ana era do mal”. Esta colocação convida o leitor a refletir sobre a personagem, caracterizando-se por isso como um diálogo entre texto e leitor. No que diz respeito ao mundo extratexto, este fato demonstra uma habilidade muito especial, desenvolvida pelo aluno-autor, de transitar entre o plano da narrativa e o plano externo.

É comum encontrar em autores experimentados a colocação de pistas aparentemente vagas no início de uma narrativa, mas que são retomadas posteriormente, quando se transformam em fundamentais para a narrativa. É isso que FMO faz em seu texto.

A seguir, a comparação entre o primeiro conto e a reescrita do segundo semestre.

QUADRO 4 - COMPARATIVO DE TEXTOS PRODUZIDOS POR FMO

CONTO (1º SEMESTRE)
<p><i>A chapapeuzinho vermelhinha</i></p> <p><i>Era uma vez uma menininha muito boazinha, ela leva doces para a á avó dela.</i></p> <p><i>Ela nunca entrava no caminho proibido que tinha o lobo.</i></p> <p><i>Ela seguiu em frente e encontrou o lobo.</i></p> <p><i>E saiu correndo gritando do lobo o e o lobo mordeu ela.</i></p> <p><i>Ela fugiu do lobo mas saiu ferida com a mão sangrando na rua deitada e a vovó encontrou ela.</i></p> <p><i>A vovó levou a chapeuzinho para a casa dela e colocou um curativo nela.</i></p> <p><i>Ela ficou bem e ficou com a vovó. E ela melhorou.</i></p> <p><i>E a capeuzinho foi viajar e fim.</i></p>
REESCRITA (2º SEMESTRE)
<p><i>Era uma vez um menino chamado Davi.</i></p> <p><i>Ele era um menino com sorte, porque tudo o que ele pedia virasse realidade. Um dia Davi encontrou uma princesa chamada Ana.</i></p> <p><i>A princesa Ana ela ofereceu um passeio pelo reino e no castelo, Davi aceitou mais o que ele mal sabia a Ana era do mal, No caminho Davi contou o seu segredo que tudo o que ele pedia virasse realidade.</i></p> <p><i>Davi foi muito ingênuo, porque a Ana usou ele para fazer tudo o que ela queria, para dominar o mundo. para escravizar todos os países do mundo e para fazer vários reinos. O Davi ele não poderia ter contado o seu segredo de pedir qualquer coisa.</i></p> <p><i>Então, arrependido, Davi resolveu acabar com tudo que a Ana pediu. Ele exigiu que acabasse com toda que a maldade que cometeu. Pediu para que os dois se amassem e ficassem felizes, para ter um reino para os dois. E Davi ele pediu um monte de ouro, e Ana aceitou.</i></p>

As estratégias utilizadas do FMO, especialmente na reescrita, quando comparadas ao primeiro conto, foram bastante desenvolvidas. Além disso, o repertório de leituras realizadas nas aulas auxiliou o aluno-autor a organizar sua narração, fazendo do Método Recepcional, de fato, um grande aliado para o aprendizado deste aluno-autor.

Na sequência, passo para a análise dos textos do aluno-autor GAS.

4.2.3.5 Textos de GAS

A seguir, apresento as análises dos textos de GAS. Assim como nas seções anteriores, sigo a ordem estabelecida, porém com uma ressalva: para contemplar as particularidades de cada aluno-autor, no caso de GAS incluo uma atividade para discutir um pouco sobre seu percurso de desenvolvimento de leitura e escrita ao longo do trabalho desenvolvido com o Método Recepcional.

FIGURA 49 – ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE GAS (1º SEMESTRE)

VAMOS FAZER UM ESQUEMA PARA SUAS IDEIAS:	
QUEM É O PROTAGONISTA DA HISTÓRIA? (CONTE SUAS CARACTERÍSTICAS)	A menina <u>Ana</u> Ela é uma moça muito linda de cabelos longos e olhos claros.
QUE CAMINHO A PERSONAGEM PEGOU: COMO ERA, O QUE VIU, QUEM ENCONTROU?	Ela foi pela rua escura, e encontrou um homem mau. mau
COMO ERA O LOBO? QUAL FOI A REAÇÃO DA CHAPEUZINHO?	Um homem malvado, começou a andar depressa.
O QUE ACONTECEU NO CAMINHO? SURTIU ALGUM PROBLEMA? O QUE A CHAPEUZINHO FEZ?	O homem começou a persegui-la, ele estava querendo fazer o mal, e ela correu. COVEU
COMO O PROBLEMA FOI RESOLVIDO?	E chegou a um posto policial.
O QUE ACONTECEU COM OS PERSONAGENS NO FINAL DA HISTÓRIA?	A menina <u>Ana</u> ligou para os seus pais e a polícia saiu ao encontro do homem mal que foi <u>atrapalhado</u> pelo carro da <u>polícia</u> e acabou morrendo.

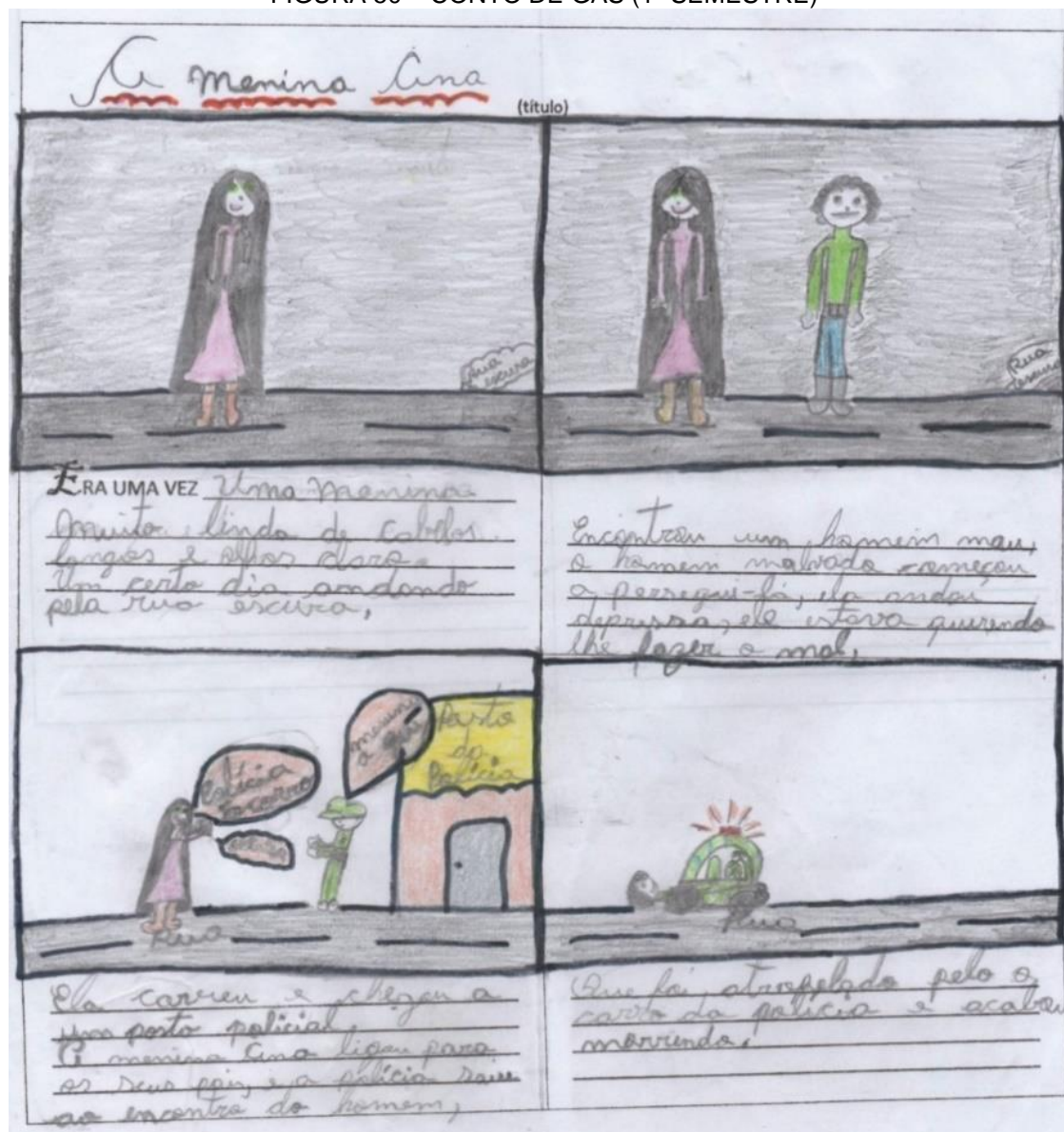
FONTE: Caderno de Literatura de GAS (2016).

TRANSCRIÇÃO DA ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE GAS (1º SEMESTRE)

Roteiro	Esquematização
QUEM É O PROTAGONISTA DA HISTÓRIA? (CONTE SUAS CARACTERÍSTICAS)	A menina Ana Ela é uma moça muito linda de cabelos longos e olhos claros.
QUE CAMINHO A PERSONAGEM PEGOU: COMO ERA, O QUE VIU, QUEM ENCONTROU?	Ela foi pela rua escura, e encontrou um homem mau.
COMO ERA O LOBO? QUAL FOI A REAÇÃO DA CHAPEUZINHO?	Um homem malvado, começou a andar depressa.
O QUE ACONTECEU NO CAMINHO? SURTIU ALGUM PROBLEMA? O QUE CHAPEUZINHO FEZ?	O homem começou a persegui-la, ele estava querendo fazer o mal, e ela correu.
COMO O PROBLEMA FOI RESOLVIDO?	E chegou a um posto policial.
O QUE ACONTECEU COM OS PERSONAGENS NO FINAL DA HISTÓRIA?	A menina Ana ligou para os seus pais e a policia saiu ao encontro do homen mal que foi atropelado pelo carro da policia e acabou morrendo.

A atividade de esquematização de ideias de GAS demonstra a dedicação do aluno-autor, pois a folha original apresenta várias tentativas de escrita até chegar em uma versão definitiva das respostas, o que é possível de perceber com as marcas de palavras apagadas e substituídas por outras. No primeiro semestre, a esquematização de ideias de GAS acabou se repetindo quase que na sua totalidade na escrita do conto que apresento a seguir:

FIGURA 50 – CONTO DE GAS (1º SEMESTRE)

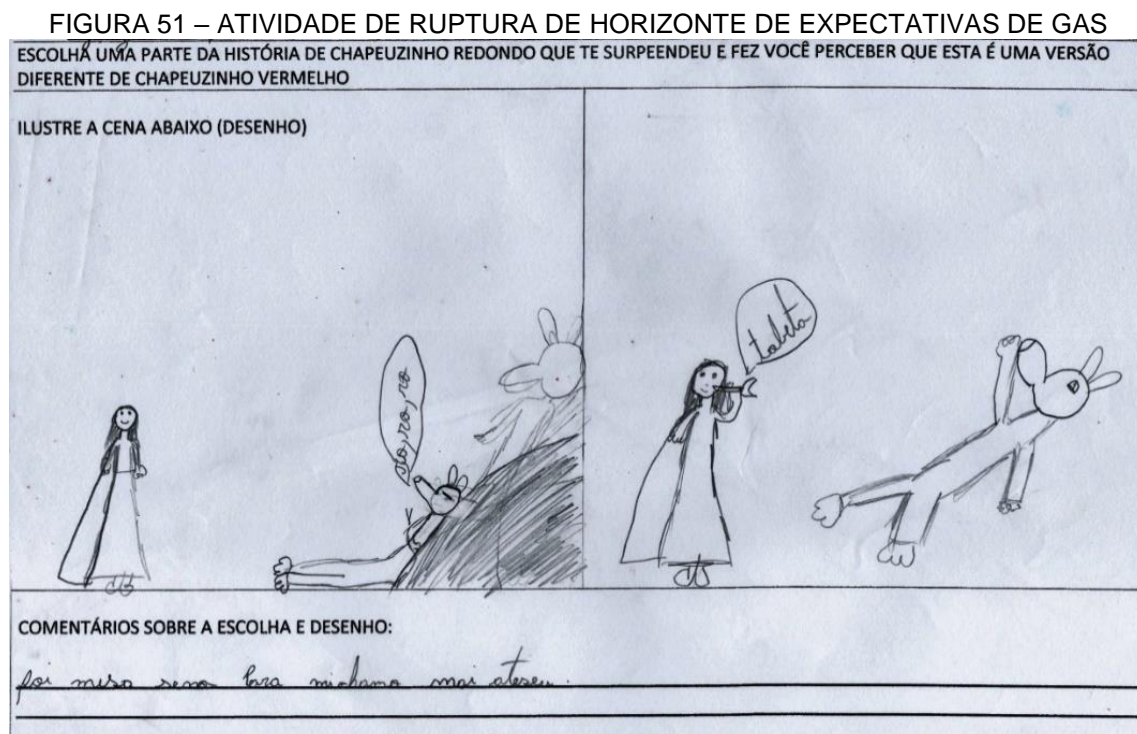


FONTE: Caderno de Literatura de GAS (2016).

TRANSCRIÇÃO DO CONTO DE GAS (1º SEMESTRE)

*A menina Ana**Era uma vez Uma menina muito linda e de cabelos longos e olhos claro.**Um certo dia andando pela rua escura, Encontrou um homem mau, o homem malvado começou a persegui-la, ela andou depressa, ele estava querendo lhe fazer o mal,**Ela correu e chegou a um posto policial.**A menina Ana ligou para os seus pais, e a polícia saiu ao encontro do homem,**Que foi atropelado pelo o carro da polícia e acabou morrendo.*

Antes de analisar o conto de GAS, cabe dizer que no ano de 2016, aos 11 anos, GAS ingressava no 4º ano. Logo nas primeiras aulas, destacou-se por sua timidez e dificuldade de leitura e escrita. Uma das atividades desenvolvidas logo no primeiro semestre pode iluminar a questão



FONTE: Caderno de Literatura de GAS (2016).
 LEGENDA: foi mesa sena Para michamo mai ateseu.

No diário de campo da primeira aula com a turma apontei seu desconforto com as atividades de leitura, que ficou evidente na dinâmica do “intruso”, na aula 1, quando cada aluno deveria realizar a leitura de seu livro para comentar sobre ele depois. Em virtude de sua dificuldade, GAS quase não participou da atividade, o que foi sanado com a parceria de uma colega e minha sensibilidade ao ajudá-la no momento de sua apresentação.

Apesar das limitações, por meio de muito diálogo entre nós professoras e a família de GAS, buscamos intensamente o desenvolvimento das suas habilidades de escrita e leitura, motivando-a sempre a participar e, em especial, no que diz respeito à Literatura, aproximar obras de seu horizonte de expectativas.

Assim sendo, ao longo das aulas, o aluno-autor estava sempre muito envolvido nas aulas de Literatura. Apesar de sua timidez, suas perguntas sobre

“Como que eu escrevo isso?” eram constantes. O trabalho realizado a partir das leituras e o empenho dos profissionais envolvidos em sua educação podem ser avaliados como contribuições quando comparadas as produções de GAS ao final desta seção.

O aluno-autor conta, ainda, em entrevista, que tinha uma história favorita, fato que provavelmente contribuiu para o sucesso no desenvolvimento da leitura.

Pesquisadora: Vocês gostam de ler?

GAS: Eu sempre quando pego uma coisa de gibi, cada página eu marco e vou lendo, assim. Eu gostei mais do *Chapeuzinho Redondo*.

A narrativa construída pelo aluno-autor apresenta uma estrutura simples. Nesta produção houve ajuda dos pais, sobretudo na escrita, mas a ideia do enredo é claramente original. Apesar de simples, há ordem na narrativa, um começo, um clímax e um final com a morte do vilão. As ilustrações, além de notável capricho, são coerentes com a trama elaborada.

O atropelamento do personagem aparentemente também pode estar pautado no enredo de *Chapeuzinho Redondo*, pois, nesta história, há um momento em que a Vovó atropela o Lobo. Apesar deste último não ser nenhum pouco ameaçador na releitura, a autora interpretou como uma espécie de castigo para o personagem, reelaborando o caso em sua produção.

Na sequência, apresento e analiso a atividade de esquematização de ideias e o segundo conto de GAS, pertinentes ao segundo semestre.

FIGURA 52 –ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE GAS (2º SEMESTRE)

PLANEJANDO O TEXTO – ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS

Para escrever um texto lega e interessante, você precisa planejar suas ideias. Abaixo há uma tabela para te ajudar! Você é o autor, mãos à obra!

TÍTULO
A Viagem Fantástica.

PERSONAGENS/CARACTERÍSTICAS
Marina a princesa, Luna a amiga, viagem fantástica, mapa, visitar a estação de metrô.

ESPAÇO (onde)
numa viagem fantástica de metrô.

TEMPO (QUANDO)
Quando elas decidiram fazer uma viagem.

PONTO DE VISTA (NARRADOR)
É você. História muito interessante e eu gostei muito da minha história. Narrador Observador.

ACONTECIMENTOS
Marina uma princesa linda, ela só queria conhecer o mundo. Ela viajou numa viagem fantástica, em uma estação de metrô. Elas se divertiram muito, E Luna despediu-se de sua amiga Marina.

FONTE: Caderno de Literatura de GAS (2016).

TRANSCRIÇÃO DA ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE GAS (2º SEMESTRE)

TÍTULO	A Viagem Fantástica.
PERSONAGENS/CARACTERÍSTICAS	Marina a princesa, luna a amiga, viagem fantástica, mapa, visitar as estação de metrô.
ESPAÇO (onde)	Numa viagem fantástica de metrô.
TEMPO (QUANDO)	Quando elas decidiram fazer uma viagem.
PONTO DE VISTA (NARRADOR)	História muito interessante e eu gostei muito da minha história.
ACONTECIMENTOS	Marina uma princesa linda, ela só queria conhecer o mundo. Ela viajou numa viagem fantástica, em uma estação de metrô. Elas se divertiram muito, E luna despediu-se de sua amiga Marina.

No segundo semestre, a atividade de esquematização de ideias foi realizada por GAS com maior facilidade. Além de haver uma visível ampliação de ideias e fatos, o aluno-autor utilizou o planejamento feito na escrita de seu conto, demonstrando compreender a interligação entre as duas atividades e as leituras realizadas ao longo do ano.

A seguir, apresento o conto de GAS.

FIGURA 53 – CONTO DE GAS (2º SEMESTRE)

ESTRUTURA	ACONTECIMENTOS
Começo (Apresentar personagens, tempo e espaço. Detalhar)	<p align="center"><u>A Viagem Fantástica</u></p> <p>✗ Era uma vez, uma linda princesa chamada Maximiana, que desejava conhecer o mundo. Uma bela tarde de domingo, a princesa estava aborrecida com sua rotina e decidiu ligar para a sua amiga Sura, que gostava de passear.</p> <p>- Olá amiga! Estás muito aborrecida! Não tens nada para fazer?</p> <p>- Queres combinar algo? - Por mim, tudo bem.</p> <p>✗ Respondem a amiga: tens alguma coisa em mente?</p> <p>- Nem por isso... Eu só queria conhecer o mundo. Nós vamos fazer uma Viagem Fantástica!</p>
Meio (Desenvolver a história, apresentar um problema que o personagem encontrou, detalhar)	<p>✗ Marina adorou a ideia, porém a Sura não lhe revelou que a Viagem Fantástica seria aquela. Constatou-se rapidamente e saiu de casa, correndo ao encontro da sua amiga.</p> <p>- Não te preocupes: a Viagem que vamos fazer demorará um dia, e não vamos muito longe!</p> <p>✗ Princou a amiga. Marina desconfiou... da amiga e pegou um mapa e Sura sorriu.</p> <p>✗ E continuaram a viagem, juntos com a sua amiga.</p> <p>As duas amigas voltaram a desaparecer por entre a multidão na última curva da estrada.</p>
Fim (Sugerir uma solução para o problema da personagem. Criar um final que surpreenda o leitor)	<p>✗ E de repente apareceram entre as multidões e falaram: "Esta viagem foi fantástica".</p> <p>- Parece que estamos longe... Mas não vou... de metrô! E despediu-se de Marina e ela ficou triste de novo. Não tinha nada para fazer amanhã... sinto-me aborrecida.</p> <p>E a amiga disse: não te preocupes: amanhã eu vou te levar de novo na Viagem Fantástica! Tchau... hum</p>

FONTE: Caderno de Literatura de GAS (2016).

TRANSCRIÇÃO DO CONTO DE GAS (2º SEMESTRE)

A Viagem Fantástica

Era uma vez, uma linda princesa chamada Marina, que desejava conhecer o mundo. Numa bela tarde de domingo, a princesa estava aborrecida no seu quarto e decidiu ligar para a sua amiga Luna, que gostava de passear.

Olá amiga: Estou muito aborrecida! Não tenho nada para fazer.

Queres combinar algo? Por mim, tudo bem.

- Respondeu a amiga tens alguma coisa em mente?

nem por isso... Eu, só quero conhecer o mundo.

nos vamos fazer uma Viagem Fantástica!

Marina adorou a ideia, Porém a Luna não lhe revelou que a Viagem seria aquela.

Arrumou-se apressadamente e saiu de casa, correndo ao encontro da sua amiga.

Não te preocupes: A viagem que vamos fazer demorará um dia, e não Vamos muito longe!

- Brincou a amiga marina desconfiou... da amiga e pegou um mapa e Luna sorriu.

E continuaram a viagem. junto com sua amiga. As duas amigas voltaram a desaparecer por entre a multidão na ultima ~~carruagem~~ vagão do metrô.

E Derrepente apareceram entre as multidão e falaram esta viagem foi fantástica.

Parece que estamos sonhando... Mas, eu vou é de metrô! E despediu-se de marina e ela ficou triste de novo. Não tenho nada pra fazer amanhã... Sinto-me aborrecida. E a amiga disse Não te preocupes: amanhã eu vou-te levar de novo Na viagem fantástica! Tchauuuuuuu.

O tema escolhido pela narradora em “A viagem fantástica” trata da história de uma princesa aborrecida “por não ter nada para fazer”. A personagem é caracterizada como entediada e sem motivação, já que o excesso de atividades é algo que diz respeito aos seus súditos. Em virtude desse contexto, a princesa encastelada combina com sua amiga e vai viver uma aventura no meio de um transporte público, e super popular: o metrô, uma coisa que ela não poderia ter acesso, dada a sua condição de princesa.

Quanto aos elementos da narrativa, GAS opta por um relato posterior aos fatos, com linguagem no pretérito e narrador onisciente, de focalização zero, sem deslizes, a partir do ponto de vista que escolhe para narrar.

A linguagem empregada para a construção da narrativa também apresenta notável desenvolvimento. GAS utiliza o recurso do discurso direto para dar voz às personagens e dinamizar o texto. Ainda que resuma a aventura das meninas no quinto parágrafo, GAS consegue ainda conferir verossimilhança, dentro de suas condições, para a história. Na reescrita é notável a abundância de pontuação, que dá pistas ao leitor de como o texto deve ser lido.

Quanto à intertextualidade, o fato do aluno-autor definir como personagem principal uma princesa aproxima sua produção a de contos clássicos com princesas, tais como: *Cinderela*, *Rapunzel* etc. Além disso, a melhor amiga da princesa do conto de GAS também possui dotes mágicos, característica semelhante às das fadas madrinhas, que, a partir da magia, proporcionam felicidade e grandes aventuras às suas eleitas.

A seguir, apresento como ficou a reescrita do conto.

FIGURA 54 – REESCRITA DE GAS

A Viagem Fantástica.

Era uma vez, uma linda princesa chamada Mariana, que se desejava conhecer o mundo. Um belo tarde de domingo, a princesa estava aborrecida no seu quarto e decidiu ligar para a sua amiga Luna, que gostava de passear.

- Olá amiga:

Estes muito aborrecida! Não tenho nada para fazer.

- Queres combinar algo?

- Por mim, tudo bem.

Respondem a amiga:

- tens alguma coisa em mente?

- Nem por isso... Eu só quero conhecer o mundo.

Nós vamos fazer uma Viagem Fantástica!

Mariana adora a ideia, porém a Luna não lhe revelou que a Viagem Fantástica seria aquilo.

Correram-se apressadamente e saiu de casa, correndo ao encontro da sua amiga.

- Não te preocupes: A Viagem que vamos fazer demorará um dia, e não vamos muito longe! Brincem com a amiga. Mariana desconfia...

da amiga e pegou um mapa. Luna sorriu.

Eles continuaram a viagem.

As duas amigas voltaram a desaparecer por entre a multidão na última viragem do metro.

De repente apareceram entre os multidões e falaram:

"Esta viagem foi fantástica!"

parece eu estamos sonhando... Mas, não! É vou é de metro! E despediu-se de Mariana e da ficou triste de novo.

Não tenho nada para fazer amanhã... sinto-me aborrecida.

E a amiga disse: não te preocupes: amanhã eu vou te levar de novo na viagem fantástica! hehehe.

FONTE: Caderno de Literatura de GAS (2016).

TRANSCRIÇÃO DA REESCRITA

A Viagem Fantástica

Era uma vez, uma linda princesa chamada Marina, que de desejava conhecer o mundo. Numa bela tarde de domingo, a princesa estava aborrecida no seu quarto e decidiu ligar para a sua amiga Luna, que gostava de passear.

- Olá amiga:

Estou muito aborrecida! Não tenho nada para fazer.

- Queres combinar algo?

- Por mim, tudo bem.

Respondeu a amiga.

- tens alguma coisa em mente?

- Nem por isso... Eu, só quero conhecer o mundo.

Nós vamos fazer uma Viagem Fantástica!

Mariana adorou a ideia, Porém a Luna não lhe revelou que a Viagem Fantastica seria aquela.

Arrumou-se apressadamente e saiu de casa, correndo ao encontro da sua amiga.

- Não te preocupes: A Viagem que vamos fazer demorará um dia, e não Vamos muito longe! Brincou

A amiga marina desconfiou...

da amiga e pegou um mapa. Luna sorriu.

Elas continuaram a viagem.

As duas amigas Voltaram a desaparecer por entre a multidão no último vagão do metro.

De repente apareceram entre as multidão e falaram: “Esta viagem foi fantástica”.

parece que estamos sonhando ... Mas, Não! E vou é de metrô! E despediu-se de Marina e ela ficou triste de novo.

Não tenho nada pra fazer amanhã... Sintro-me aborrecida.

E a amiga disse: não te preocupes: Amanhã eu vou te levar de novo na viagem fantástica. tchauuuuuu.

Na reescrita, GAS acaba reorganizando alguns parágrafos, mas ainda mantém certos desvios no que condiz a organização textual padrão. O aluno-autor opta pela manutenção do título, que evoca dupla acepção: a viagem foi

fantástica porque foi vivida apenas pelas duas meninas e retirou a personagem do estado de tédio em que se encontrava e, numa segunda vertente, diz respeito à própria imaginação, ao fato de as personagens se transportarem como num passe de mágica de “metrô no meio da multidão”.

Ainda, pode ser inferido que o uso da 2ª pessoa (tu) remete ao conto clássico, à uma época, mas isto é apenas uma sutileza para caracterizar o gênero escolhido, pois o conto se passa na atualidade, fato comprovado quando a princesa e a amiga Luna se falam por telefone. Aí está uma atualização do conto bastante original. Apesar disso, cabe ressaltar que o desfecho da história foi bastante pueril, cabendo uma segunda reescrita, orientadas por perguntas mais desafiadoras do professor, uma falha de meu trabalho nesse sentido.

Na sequência, apresento então o quadro comparativo entre sua primeira escrita e a reescrita realizada no segundo semestre na página seguinte:

QUADRO 5 - COMPARATIVO DE TEXTOS PRODUZIDOS POR GAS

CONTO (1º SEMESTRE)
<p><i>A menina Ana</i></p> <p><i>Era uma vez Uma menina muito linda e de cabelos longos e olhos claro.</i></p> <p><i>Um certo dia andando pela rua escura, Encontrou um homem mau, o homem malvado começou a persegui-la, ela andou depressa, ele estava querendo lhe fazer o mal,</i></p> <p><i>Ela correu e chegou a um posto policial.</i></p> <p><i>A menina Ana ligou para os seus pais, e a polícia saiu ao encontro do homem,</i></p> <p><i>Que foi atropelado pelo o carro da polícia e acabou morrendo</i></p>
REESCRITA (2º SEMESTRE)
<p><i>A Viagem Fantástica</i></p> <p><i>Era uma vez, uma linda princesa chamada Marina, que de desejava conhecer o mundo. Numa bela tarde de domingo, a princesa estava aborrecida no seu quarto e decidiu ligar para a sua amiga Luna, que gostava de passear.</i></p> <p><i>- Olá amiga:</i></p> <p><i>Estou muito aborrecida! Não tenho nada para fazer.</i></p> <p><i>- Queres combinar algo?</i></p> <p><i>- Por mim, tudo bem.</i></p> <p><i>Respondeu a amiga.</i></p> <p><i>- tens alguma coisa em mente?</i></p> <p><i>- Nem por isso... Eu, só quero conhecer o mundo.</i></p>

Nós vamos fazer uma Viagem Fantástica!

Mariana adorou a ideia, Porém a Luna não lhe revelou que a Viagem Fantástica seria aquela.

Arrumou-se apressadamente e saiu de casa, correndo ao encontro da sua amiga.

- Não te preocupes: A Viagem que vamos fazer demorará um dia, e não Vamos muito longe! Brincou

A amiga marina desconfiou...

da amiga e pegou um mapa. Luna sorriu.

Elas continuaram a viagem.

As duas amigas Voltaram a desaparecer por entre a multidão no último vagão do metro.

De repente apareceram entre as multidão e falaram: “Esta viagem foi fantástica”.

parece que estamos sonhando ... Mas, Não! E vou é de metrô! E despediu-se de Marina e ela ficou triste de novo.

Não tenho nada pra fazer amanhã... Sintro-me aborrecida.

E a amiga disse: não te preocupes: Amanhã eu vou te levar de novo na viagem fantástica. tchauuuuuuu.

É notável o desenvolvimento alcançado por GAS se comparadas as escritas. Vale apontar ainda que, apesar das contribuições da Literatura, propriamente, esta evolução se deveu a uma construção em equipe cujo resultado reflete um compromisso conjunto entre professores e familiares, que muito provavelmente auxiliaram GAS em todo o seu caminhar.

Outra observação importante sobre esta produção é a de que não há variedade linguística que possa ser identificada como cotidiana. A linguagem empregada por GAS, especialmente no segundo texto, não faz parte da fala cotidiana, mas sim de um modelo muito específico de escrita, com linguagem mais elaborada e que provavelmente o aluno-autor internalizou a partir das narrativas com as quais teve contato ao longo de sua formação como leitor. Estes elementos demonstram com mais propriedade que a exposição e mediação constante de leituras aos alunos-autores em formação são, sim, passíveis de observação.

A produção e o desenvolvimento de GAS são uma clara observação das contribuições do Método Recepcional, dentro de tantas outras empregadas pelos outros professores, para o aperfeiçoamento da habilidade da escrita. Expresso, por fim, a minha consciência de que o caso de GAS é fruto de um trabalho de muito compromisso de todos os envolvidos em sua educação.

A seguir, passo a analisar as produções de HSB.

4.2.3.6 Texto de HSB

Nesta seção passo a analisar a produções de HSB da mesma maneira como nas análises anteriores. Apresento as esquematizações, escritas, análises e um quadro comparativo entre conto do primeiro e segundo semestres para evidenciar as contribuições do Método Recepcional.

FIGURA 55 – ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE HSB (1º SEMESTRE)

VAMOS FAZER UM ESQUEMA PARA SUAS IDEIAS:	
QUEM É O PROTAGONISTA DA HISTÓRIA? (CONTE SUAS CARACTERÍSTICAS)	Chapeuzinho Vermelho é adotante Vermelha porquê é da fim de 15 meses.
QUE CAMINHO A PERSONAGEM PEGOU: COMO ERA, O QUE VIU, QUEM ENCONTROU?	A noria estrada e veio de moto, algumas árvores de estradas e a estrada, e não encontrou ninguém no caminho
COMO ERA O LOBO? QUAL FOI A REAÇÃO DA CHAPEUZINHO?	Não havia lobo nesta história
O QUE ACONTECEU NO CAMINHO? SURTIU ALGUM PROBLEMA? O QUE A CHAPEUZINHO FEZ?	Ná história não apareceu o caminho, sim, com a noria para tentar parar o problema da briga
COMO O PROBLEMA FOI RESOLVIDO?	Com a noria pararam a briga
O QUE ACONTECEU COM OS PERSONAGENS NO FINAL DA HISTÓRIA?	Ofelias para sempre

FONTE: Caderno de Literatura de HSB (2016).

TRANSCRIÇÃO DA ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE HSB (1º SEMESTRE)

QUEM É O PROTAGONISTA DA HISTÓRIA? (CONTE SUAS CARACTERÍSTICAS)	Chapeuzinho Vermelho é adolecente e tá vermelha porquê e do fim de semana.
QUE CAMINHO A PERSONAGEM PEGOU: COMO ERA, O QUE VIU, QUEM ENCONTROU?	A nova estrada e veio de moto, algumas árvores derrubadas e a estrada, e não encontrou ninguém no caminho
COMO ERA O LOBO? QUAL FOI A REAÇÃO DA CHAPEUZINHO?	Não havia lobo nesta história
O QUE ACONTECEU NO CAMINHO? SURTIU ALGUM PROBLEMA? O QUE CHAPEUZINHO FEZ?	Ná história não apareceu o caminho. Sim, conversou pra tentar parar o problema da briga
COMO O PROBLEMA FOI RESOLVIDO?	Com a conversa pararam a briga
O QUE ACONTECEU COM OS PERSONAGENS NO FINAL DA HISTÓRIA?	O felices para sempre

Em sua atividade, HSB parece ter apenas respondido as perguntas da esquematização. No momento em que a atividade foi confeccionada, AHSB não apresentou dúvidas quanto a sua realização. Contudo, na escrita do conto que apresento a seguir, o aluno-autor preservou as ideias apresentadas na atividade, elaborando o enredo conforme planejou.

TRANSCRIÇÃO DO CONTO DE HSB (1º SEMESTRE)

Chapeuzinho Encantada

Era uma vez Uma garota chamada Chapeuzinho com quase 16 anos de idade, um dia antes de seu aniversário.

foi encada por uma brucha chamada malévola quando fizer 16 anos ela cairia num somo profundo e morreria a não ser que o

beijo de amor verdadeiro a mesma história de sempre mas antes do encanto tela conheceu um rapas chamado Eriqui e combinaram

de se emcontrar no lugar onde se conheceram quando a garota não apareceu ele procurou e achou ela mas ele pensava que ela

morreu e ele realizou o sonho que e beijar a mosa ele realizou o sonho Chapeuzino acordou e eles viveram felizes para sempre e fim.

HSB é o aluno-autor que, nas primeiras aulas do ano, circulava com um livro de antologia poética de Murilo Mendes, que outrora confessou para mim, quase ao final do ano, não ter entendido muita coisa, mas mesmo assim continuava a emprestar o livro porque era grande. Esse incentivo muito provavelmente vem de sua família, pois HSB tem uma irmã mais velha, no ensino médio, que gosta muito de ler e também a mãe, que é professora.

O primeiro conto de HSB apresenta narração onisciente, de focalização zero, sem deslizamentos. Logo no primeiro parágrafo, ao apresentar a personagem, e também no título, percebemos a intertextualidade na produção com contos clássicos como *A Bela Adormecida*, porque a personagem Chapeuzinho encantada recebe um feitiço da bruxa Malévola para dormir e só acordar com o beijo verdadeiro, e também com o nome da bruxa, Malévola, escolha inspirada no filme de mesmo nome (2016), que reconta a história da *Bela Adormecida*.

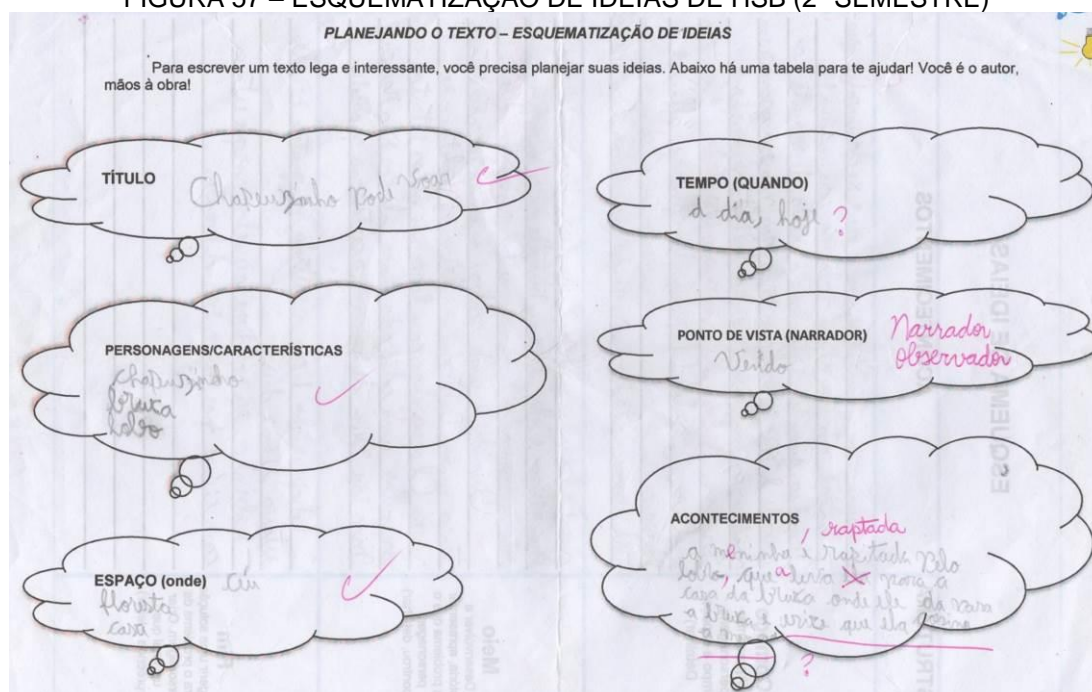
No final do primeiro parágrafo, HSB utiliza a ironia como estratégia que evoca a intertextualidade de sua produção, ao afirmar: “a não ser que o beijo de amor verdadeiro... a mesma história de sempre”. Neste trecho, fica implícito que HSB parte do pressuposto de que seu leitor já conhece o conto clássico e o filme, requisitos básicos para que o leitor compreenda também sua narrativa.

No segundo parágrafo outra estratégia é notável. HSB apresenta uma intercalação no tempo da narrativa²⁸, para deixar claro quem irá quebrar o encanto no final da história, tratando-se, portanto, do personagem Eriqui.

HSB finaliza a trama com o beijo e a forma clássica de fechamento do relato por meio da expressão “viveram felizes para sempre”.

A seguir, apresento a esquematização de ideias feita para a elaboração do segundo conto, no segundo semestre.

FIGURA 57 – ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE HSB (2º SEMESTRE)



FONTE: Caderno de Literatura de HSB (2016).

TRANSCRIÇÃO DA ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE HSB (2º SEMESTRE)

TÍTULO	Chapeuzinho Pode Voar.
PERSONAGENS/CARACTERÍSTICAS	chapeuzinho Bruxa lobo
ESPAÇO (onde)	Céu Floresta casa
TEMPO (QUANDO)	d dia, hoje
PONTO DE VISTA (NARRADOR)	Vendo
ACONTECIMENTOS	A menina é raptada pelo lobo que leva ela para a casa da bruxa onde ele a deixa e ela cozinha a menina.

²⁸ Genette (1972 apud FERREIRO; SIRO, 2010, p. 237).

FIGURA 58 – CONTO DE HSB (2º SEMESTRE)

ESTRUTURA	ACONTECIMENTOS
<p>Começo (Apresentar personagens, tempo e espaço. Detalhar)</p>	<p>Era uma vez uma Menininha que se chamava Chapuzinha e morava numa casa, na casa número 14.</p> <p>Um dia, quando estava na escola, de repente, o grande e poderoso do Mal, que não era grandemente poderoso, mas um lobo filhote pequeno e fraco... fez o quê? (Entrou na escola)</p> <p>Que isto-lá, Chapuzinha pensou! "Alô!" e disse:</p> <p>- Um novo estudante e ainda por cima é um lobo!</p>
<p>Meio (Desenvolver a história, apresentar um problema que o personagem encontrou, detalhar)</p>	<p>O lobo pediu à professora para ir ao banheiro e ela deixou, mas ele quis sair porque estava magalhado com o que Chapuzinha disse.</p> <p>- Quando a aula acabou o lobo não estava mais triste e sim bravo. Voltou-se para Chapuzinha com fogo nos olhos e tentou dar-lhe uma calçada para aliviar sua raiva. Mas era ruim de mira e acertou na parede.</p>
<p>Fim (Sugerir uma solução para o problema da personagem. Criar um final que surpreenda o leitor)</p>	<p>- Chapuzinha ficou assustada, perguntou se ele estava brava e disse:</p> <p>- Lobo, eu só disse aquilo porque estava com ciúme por não ser diferente.</p>

FONTE: Caderno de Literatura de HSB (2016).

TRANSCRIÇÃO DO CONTO DE HSB (2º SEMESTRE)

Era uma vez uma Menininha que se chamava chapeuzinho e morava numa vila Na casa número 14.

Um dia quando estava na escola de repente o grande e Majestoso Lobo Mau que não era grande nem poderoso, mas um lobinho filhote pequeno e fraco.

Ao vê-lo Chapeuzinho pensou: “aff”... e disse:

- Um novo estudante e ainda por cima é um bicho!

O lobinho pediu à professora para ir ao banheiro e ela deixou, Mas ele quis sair porque estava magoado com o que Chapeuzinho disse.

- Quando a aula acabou o lobinho não estava mais triste e sim bravo voltou-se para Chapeusinho com fogo nos olhos e tentou dar-lhe uma cabeçada para aliviar a raiva. Mas era ruim de mira e acertou a parede

- Chapeuzinho ficou assustada, perguntou se ele estava bem e disse:

- Lobinho, eu so disse aquilo porque estava com ciúmes por você ser diferente.

No conto, HSB preserva a estrutura clássica de narração, com marcas temporais como “Era uma vez” e o fato de a narrativa terminar bem entre os personagens após o conflito. Opta pelo relato após o acontecimento dos fatos, com linguagem no pretérito, tempo de conjugação dos verbos e de todas as ações dos personagens Chapeuzinho e Lobinho. A versão agora se passa no espaço da escola e coloca o Lobo como indefeso e Chapeuzinho como uma menina malvada.

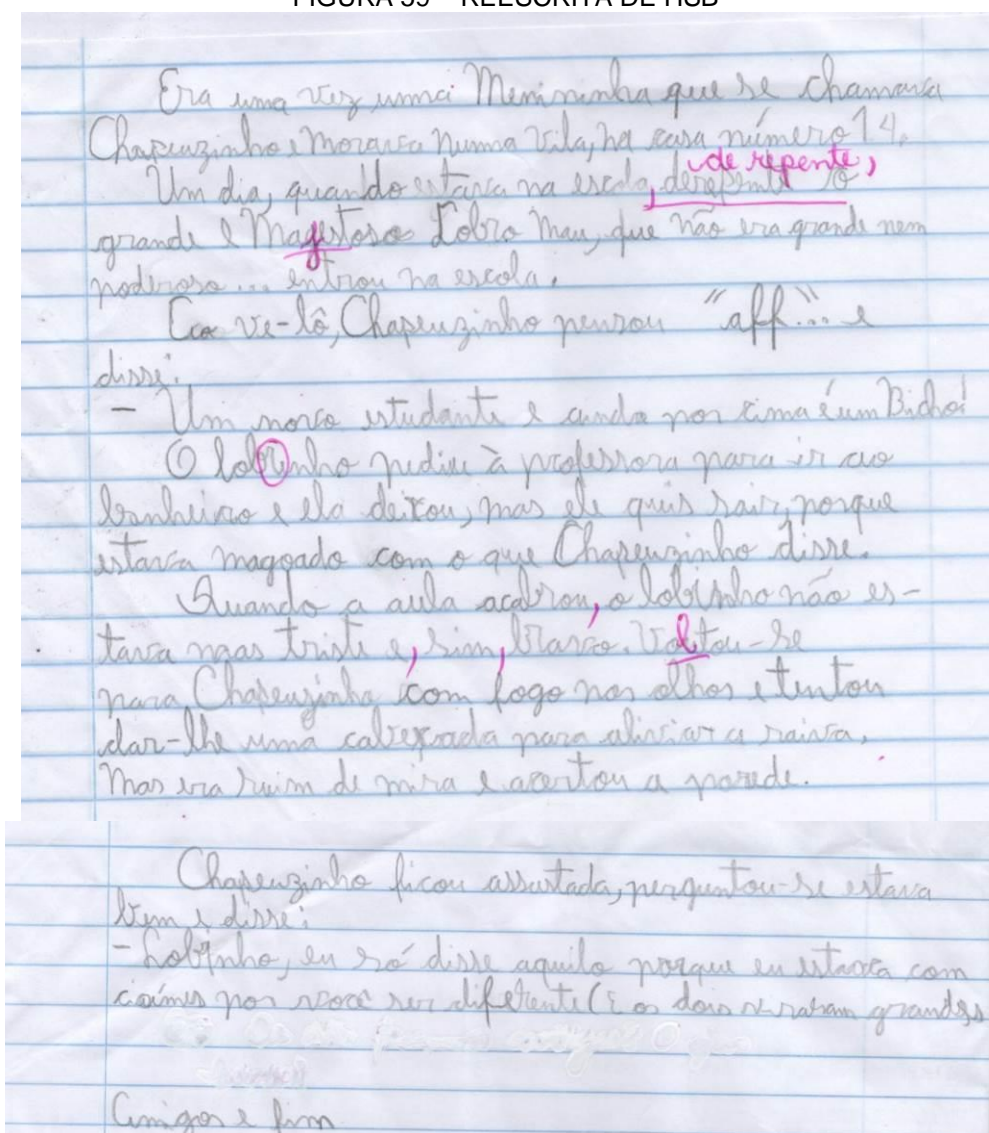
No primeiro parágrafo do conto HSB também emprega a ironia como estratégia para sua escrita, assim como fez no semestre anterior. O aluno-autor ironiza o personagem lobo, “grande e Majestoso lobo mal, que não era grande e nem poderoso”. Há uma clara subversão da história de *Chapeuzinho Vermelho* e das outras duas versões trabalhadas no primeiro semestre. Também, no quarto parágrafo, HSB é muito coerente ao retomar o personagem lobo como “lobinho”, unificando o sentido de um personagem vitimizado.

HSB utiliza pronome objeto, como “vê-lo”, “dar-lhe”, “voltou-se” e a expressão “fogo nos olhos para indicar raiva”. Essas marcas linguísticas são pouco usuais para sua idade, mas podem ser encontradas quando se lê

Literatura. Isto pode indicar que HSB possui repertório de leituras bastante variado. Por outro lado, HSB também utiliza expressões próprias da linguagem contemporânea, como “aff”, interjeição que significa espanto, indignação, mas que no sentido da narrativa é empregada para descrever o desprezo da personagem Chapeuzinho pelo aluno Lobo.

Também HSB utiliza como recurso linguístico o discurso direto, para evidenciar a personalidade de seus personagens e por meio desse diálogo abreviar a narrativa, que se resolve com Chapeuzinho pedindo desculpas pela ofensa ao lobo. Neste trecho evidencio o caráter moralizador da narrativa, quando há certa pasteurização do conteúdo para que não seja censurado pela professora, aspecto que poderia ser revisto na reescrita, que apresento a seguir.

FIGURA 59 – REESCRITA DE HSB



FONTE: Caderno de Literatura de HSB (2016).

TRANSCRIÇÃO DA REESCRITA DE HSB

Era uma vez uma Menininha que se chamava Chapeuzinho e morava numa vila, na casa número 14.

Um dia, quando estava na escola de repente o grande e Magestoso Lobro Mau, que não era grande nem poderoso... entrou na escola.

Ao vê-lo, Chapeuzinho pensou “aff”... e disse:

- Um novo estudante e ainda por cima é um Bicho!

O Lobinho pediu à professora para ir ao banheiro e ela deixou, mas ele quis sair porque estava magoado com o que Chapeuzinho disse.

Quando a aula acabou o lobinho não estava mas triste e, sim, bravo. Voltou-se para Chapeuzinho com fogo nos olhos e tentou dar-lhe uma cabeçada para aliviar a raiva. Mas era ruim de mira e acertou a parede.

Chapeuzinho ficou assustada, perguntou-se estava bem e disse:

- Lobinho, eu só disse aquilo porque eu estava com ciúmes por você ser diferente (e os dois viraram grandes amigos e fim

Os contos de HSB acabam revelando que o aluno-autor, quando escreve seus textos, visualiza como principal leitor a professora. Isto pode ser notado claramente no desfecho do conto do segundo semestre, quando a personagem Chapeuzinho pede desculpas ao personagem lobo por suas atitudes.

Apesar disso, noto que esse fato é inerente ao processo de formação de leitores em que HSB está inserido tendo o aluno-autor apresentado desenvolvimento no trabalho com a linguagem se comparados os contos produzidos no primeiro e segundo semestres, que aponto no quadro a seguir:

QUADRO 6 – COMPARATIVO DE TEXTOS PRODUZIDOS POR HSB

CONTO DE HSB (1º SEMESTRE)
<p style="text-align: center;"><i>Chapeuzinho Encantada</i></p> <p><i>Era uma vez Uma garrota chamada Chapeuzinho com quase 16 anos de idade, um dia antes de seu aniversário.</i></p> <p><i>foi encada por uma brucha chamada malévola quando fizer 16 anos ela cairia num sono profundo e morreria a não ser que o</i></p> <p><i>beijo de amor verdadeiro a mesma história de sempre mas antes do encanto ela conheceu um rapas chamado Eriqui e combinaram</i></p> <p><i>de se encontrar no lugar onde se conheceram quando a garota não apareceu ele procurou e achou ela mas ele pensava que ela</i></p> <p><i>morreu e ele realizou o sonho que e beijar a moça ele realizou o sonho Chapeuzinho acordou e eles viveram felizes para sempre e fim.</i></p>
REESCRITA (2º SEMESTRE)
<p><i>Era uma vez uma Menininha que se chamava Chapeuzinho e morava numa vila, na casa número 14.</i></p> <p><i>Um dia, quando estava na escola de repente o grande e Magestoso Lobro Mau, que não era grande nem poderoso... entrou na escola.</i></p> <p><i>Ao vê-lo, Chapeuzinho pensou “aff”... e disse:</i></p> <p><i>- Um novo estudante e ainda por cima é um Bicho!</i></p> <p><i>O Lobinho pediu à professora para ir ao banheiro e ela deixou, mas ele quis sair porque estava magoado com o que Chapeuzinho disse.</i></p> <p><i>Quando a aula acabou o lobinho não estava mas triste e, sim, bravo. Voltou-se para Chapeuzinho com fogo nos olhos e tentou dar-lhe uma cabeçada para aliviar a raiva. Mas era ruim de mira e acertou a parede.</i></p> <p><i>Chapeuzinho ficou assustada, perguntou-se estava bem e disse:</i></p> <p><i>- Lobinho, eu só disse aquilo porque eu estava com ciúmes por você ser diferente (e os dois viraram grandes amigos e fim</i></p>

A comparação evidencia que para este aluno-autor as leituras realizadas na primeira sequência do Método Recepcional foram as mais determinantes para o desenvolvimento de sua escrita. Em suas duas produções, HSB mantém o tema relativo aos contos de fadas, evidenciando no final do percurso que provavelmente foi o que mais se aproximou de seu horizonte de expectativas.

4.2.3.7 Texto de KFH

A seguir, apresento as análises das produções de texto do aluno-autor KFH. A ordem de apresentação das atividades será mantida, porém destaco um trecho da entrevista para ressaltar alguns pontos muito significantes no percurso de formação do leitor ao longo das aulas desenvolvidas com o Método Recepcional.

FIGURA 60 – ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE KFH (1º SEMESTRE)

VAMOS FAZER UM ESQUEMA PARA SUAS IDEIAS:	
QUEM É O PROTAGONISTA DA HISTÓRIA? (CONTE SUAS CARACTERÍSTICAS)	Wellington! Ele é um estudante. 10 anos
QUE CAMINHO A PERSONAGEM PEGOU: COMO ERA, O QUE VIU, QUEM ENCONTROU?	Wellington estava na rua da casa dele. A rua era uma rua igual a qualquer outra. floresta. Ele encontrou um lobo.
COMO ERA O LOBO? QUAL FOI A REAÇÃO DA CHAPEUZINHO? <i>Wellington</i>	O lobo era legal e pelo bonito. A reação dele era surpresa.
O QUE ACONTECEU NO CAMINHO? SURTIU ALGUM PROBLEMA? O QUE A CHAPEUZINHO FEZ?	No caminho o lobo e o Wellington chamou o lobo para morar na casa dele. O lobo não queria morar na casa dele. Acho que a mãe dele não deixasse.
COMO O PROBLEMA FOI RESOLVIDO?	Então eles foram a casa dos meninos e mãe dele.
O QUE ACONTECEU COM OS PERSONAGENS NO FINAL DA HISTÓRIA?	Eles viveram todos juntos.

FONTE: Caderno de Literatura de KFH (2016).

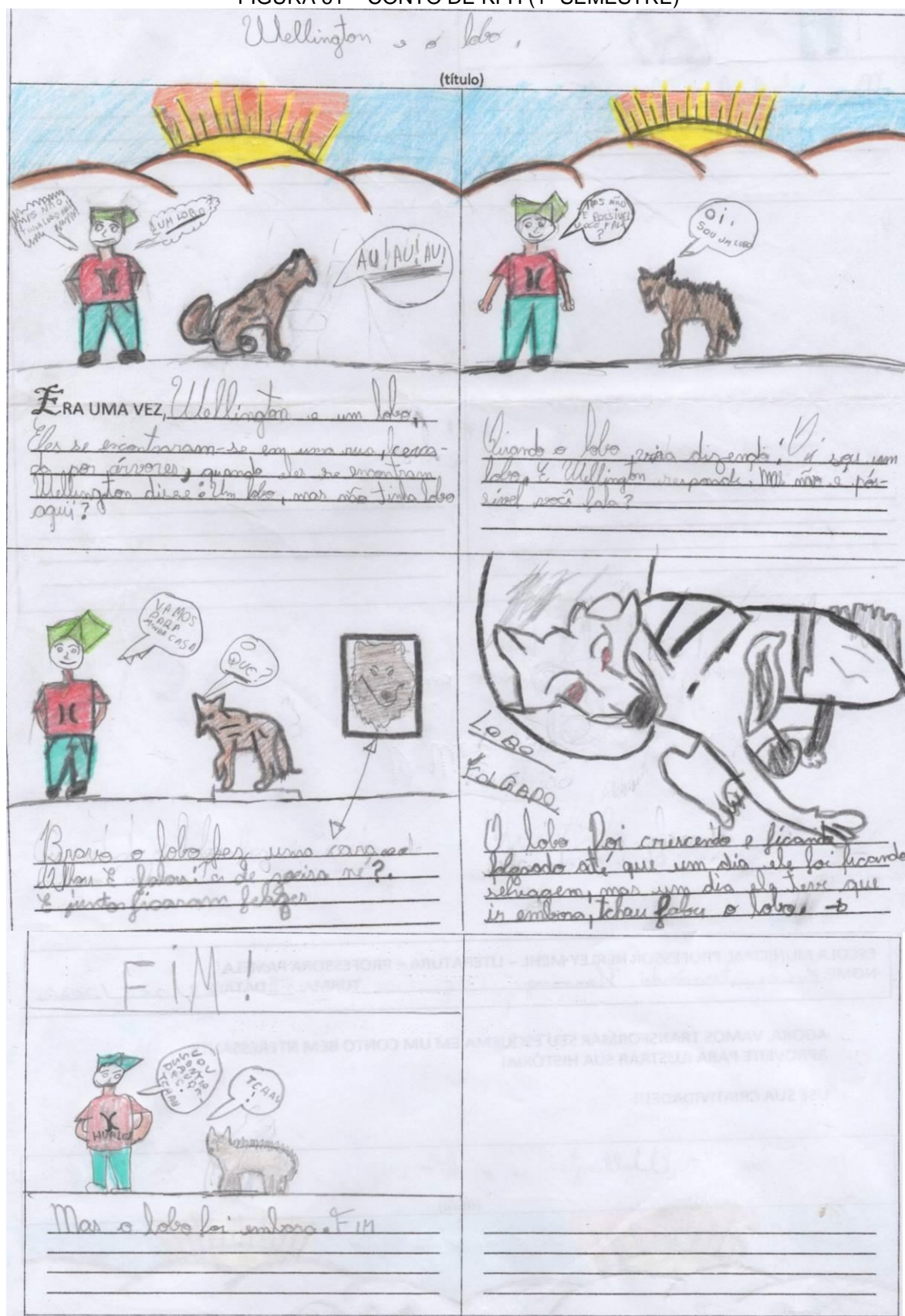
TRANSCRIÇÃO DA ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE KFH

QUEM É O PROTAGONISTA DA HISTÓRIA? (CONTE SUAS CARACTERÍSTICAS)	Wellington: Ele é um estudante. 10 anos
QUE CAMINHO A PERSONAGEM PEGOU: COMO ERA, O QUE VIU, QUEM ENCONTROU?	O Wellington estava na rua da casa dele. A rua era uma rua igual a uma floresta. Ele encontrou um lobo.
COMO ERA O LOBO? QUAL FOI A REAÇÃO DA CHAPEUZINHO WELLINGTON??	O lobo era legal e pelo bonito. A reação dele era surpreso.
O QUE ACONTECEU NO CAMINHO? SURTIU ALGUM PROBLEMA? O QUE CHAPEUZINHO FEZ?	No caminho o lobo e o Wellington chamou o lobo para morar na casa dele. O lobo não queria morar na casa dele. Achou que a mãe dele não deixasse.
COMO O PROBLEMA FOI RESOLVIDO?	Então eles foram a casa do menino e a mãe deixou.
O QUE ACONTECEU COM OS PERSONAGENS NO FINAL DA HISTÓRIA?	Eles viveram todos juntos.

Na elaboração de sua esquematização de ideias, KFH utiliza alguns elementos do conto clássico *Chapeuzinho Vermelho*, mas faz do lobo um personagem tão importante quanto o protagonista, Wellington. Além disso, inclui a mãe do protagonista e não a avó para dar seguimento e conclusão as suas ideias.

O planejamento de KFH foi aproveitado na íntegra em seu conto, que apresento a seguir.

FIGURA 61 – CONTO DE KFH (1º SEMESTRE)



FONTE: Caderno de Literatura de KFH (2016).

TRANSCRIÇÃO DO CONTO DE KFH (1º SEMESTRE)

Wellington e o lobo.

Era uma vez, Wellington e um lobo. Eles se encontraram-se em uma rua, cercada por árvores, quando eles se encontraram, Wellington disse: um lobo, mas não tinha lobo aqui? Quando o lobo vira dizendo: Oi, sou um lobo. E Welington responde, mas não é possível você fala?

Bravo, o lobo fez uma cara...

Olhou e falou: Ta de zoeira né?.

E juntos ficaram felizes.

O lobo foi crescendo e ficando folgado até que um dia ele foi ficando selvagem, mas um dia ele teve que ir embora, tchau falou o lobo.

Mas o lobo foi embora. Fim

No conto, há um narrador onisciente para relatar a história de um menino e um lobo, que estabelecem uma amizade a ponto de o lobo morar na casa do menino. A personagem principal do conto é um menino, Wellington, diferentemente das versões dos outros alunos que elencam Chapeuzinho como protagonista.

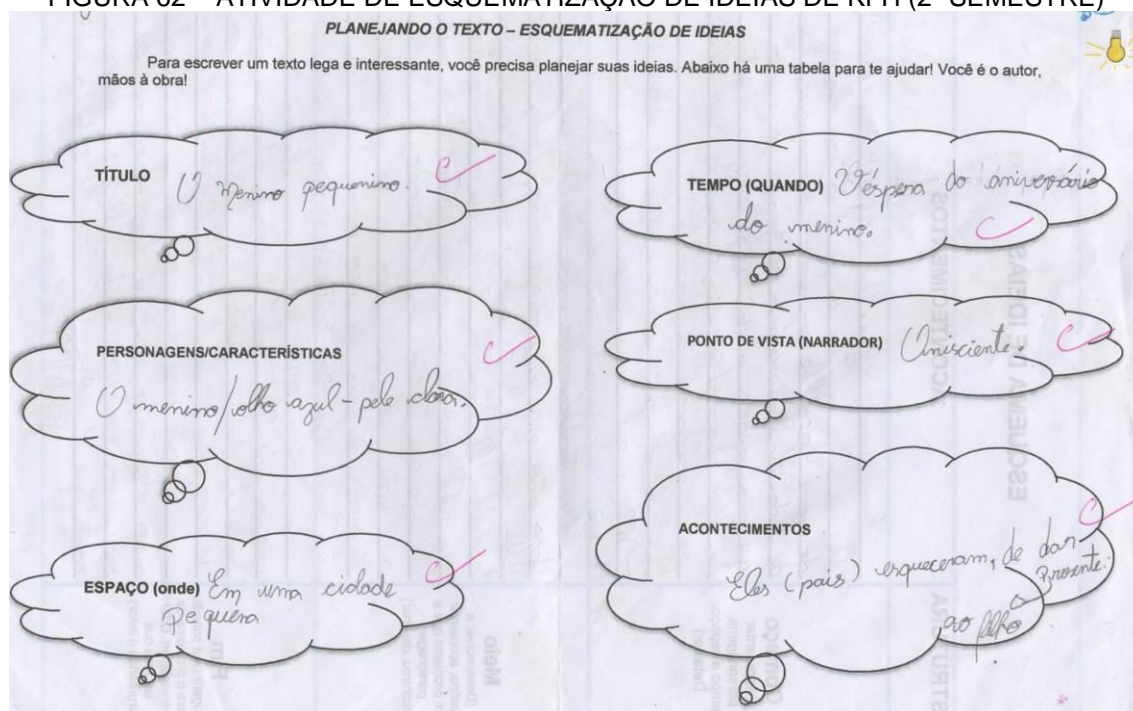
KFH emprega discurso direto, ainda com correções a serem feitas, que, junto a ilustração também de sua autoria passam a pista exata para interpretação do leitor sobre os sentimentos nas expressões: “um lobo. Mas não tinha lobo aqui? ”, “tá de zoeira, né? ”. KFH também surpreende, colocando o clássico “e foram felizes” no meio da narrativa e apresentando um problema depois, que seria o crescimento do lobo e a impossibilidade de continuarem convivendo, uma vez que o lobo se torna selvagem e precisa viver sua própria vida.

Nesse ponto, parece que KFH realiza um processo catártico que tem a ver com as mudanças e transformações da vida, metaforizados pela trajetória do lobo com o menino. As ilustrações feitas pelo aluno-autor e o capricho com o qual desenha o lobo são elementos que revelam a sensibilidade do aluno.

No tocante aos elementos da narrativa, dois espaços são elencados pelo aluno-autor: a rua, cercada por árvores, e a casa do menino. Novamente, há a presença da casa como local de segurança e conforto para o protagonista, assim como nas outras produções.

A seguir, apresento a esquematização de ideias e o conto realizados no segundo semestre.

FIGURA 62 – ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE KFH (2º SEMESTRE)



FONTE: Caderno de Literatura de KFH (2016).

TRANSCRIÇÃO DA ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE KFH

TÍTULO	O menino pequenino.
PERSONAGENS/CARACTERÍSTICAS	O menino/olho azul – pele clara.
ESPAÇO (onde)	Em uma cidade pequena
TEMPO (QUANDO)	Véspera do aniversário do menino.
PONTO DE VISTA (NARRADOR)	Onisciente.
ACONTECIMENTOS	Eles (pais) esqueceram, de dar presente. ao filho

A esquematização de ideias de KFH traz novamente um menino como protagonista, fato abordado no conto do semestre anterior. No segundo texto, KFH também faz um aproveitamento de seu planejamento na íntegra.

A seguir, apresento o conto de KFH.

FIGURA 63- CONTO DE KFH (2º SEMESTRE)

ESTRUTURA	ACONTECIMENTOS
Começo (Apresentar personagens, tempo e espaço. Detalhar)	<p> <i>não precisa. A história é su</i> Era uma vez... Um ¹¹ MENINO PEQUENINO ¹¹. Ele era um menino de pele clara, com olhos azuis, de nome Yago. Ele era um menino que, todo de tudo, era aniversário do Yago, e Yago não que não passava o dia 25 de dezembro perto do Natal dia 25/12/2016, chegando ao final do dia, Yago finalmente <i>Yago chegou pra mãe dele e disse:</i> <i>- Mãe, o que vai me dar de presente?</i> <i>A mãe rapidamente saiu de perto. A mãe presente</i> Não também ela não deu de presente, </p>
Meio (Desenvolver a história, apresentar um problema que o personagem encontrou, detalhar)	<p> Yago não era feliz porque não tinha carinho dos pais. Ele não queria mais nada. Ele queria carinho. O menino triste, aborrecido, de que- ria um carinho de cordeiro morto e a mãe dele não deu. Então, ele, aborrecido, triste com a mãe, pediu pra ir no parque de diversões. Os pais dele não foram, mas ele não tinha atenção. Então ele pensou: e mais... </p>
Fim (Sugerir uma solução para o problema da personagem. Criar um final que surpreenda o leitor)	<p> o que fazer para chamar a aten- ção do pai? Um belo dia, Yago estava muito triste e decidiu fugir, fugiu 3 dias pra fora de casa. No 4º dia ele voltou. E os pais, como ficaram Perde esse dia, os pais dele deram mais atenção a ele. E aí eles passaram a ser uma família muito feliz, se deram conta de que "DINHEIRO" não é tudo na vida FIM... </p>

FONTE: Caderno de Literatura de KFH (2016).

TRANSCRIÇÃO DO CONTO DE KFH (2º SEMESTRE)

Era uma vez... Um “MENINO PEQUENINO”, ele era um menino de pele clara, com olho azul, de nome Yago. Ele era um menino que tinha de tudo. Era aniversário do Yago, e Yago via que não passava o dia 21 de dezembro, perto do Natal dia 25/12/2016, chegando ao final do dia, Yago finalmente.

Olhou para a mãe dele e disse:

- Mãe o que vai me dar de presente,

A mãe rapidamente saiu de perto.

Mais também ela não deu de aniversário.

Yago não era feliz porque não tinha carinho pelos pais, ele não queria mais nada ele queria carinho, O menino triste, aborrecido, queria um carrinho de controle remoto e a mãe dele não deu então ele aborrecido, triste com a mãe, ele pediu pra ir no parque de diversões, os pais dele não foram, mas ele não tinha atenção.

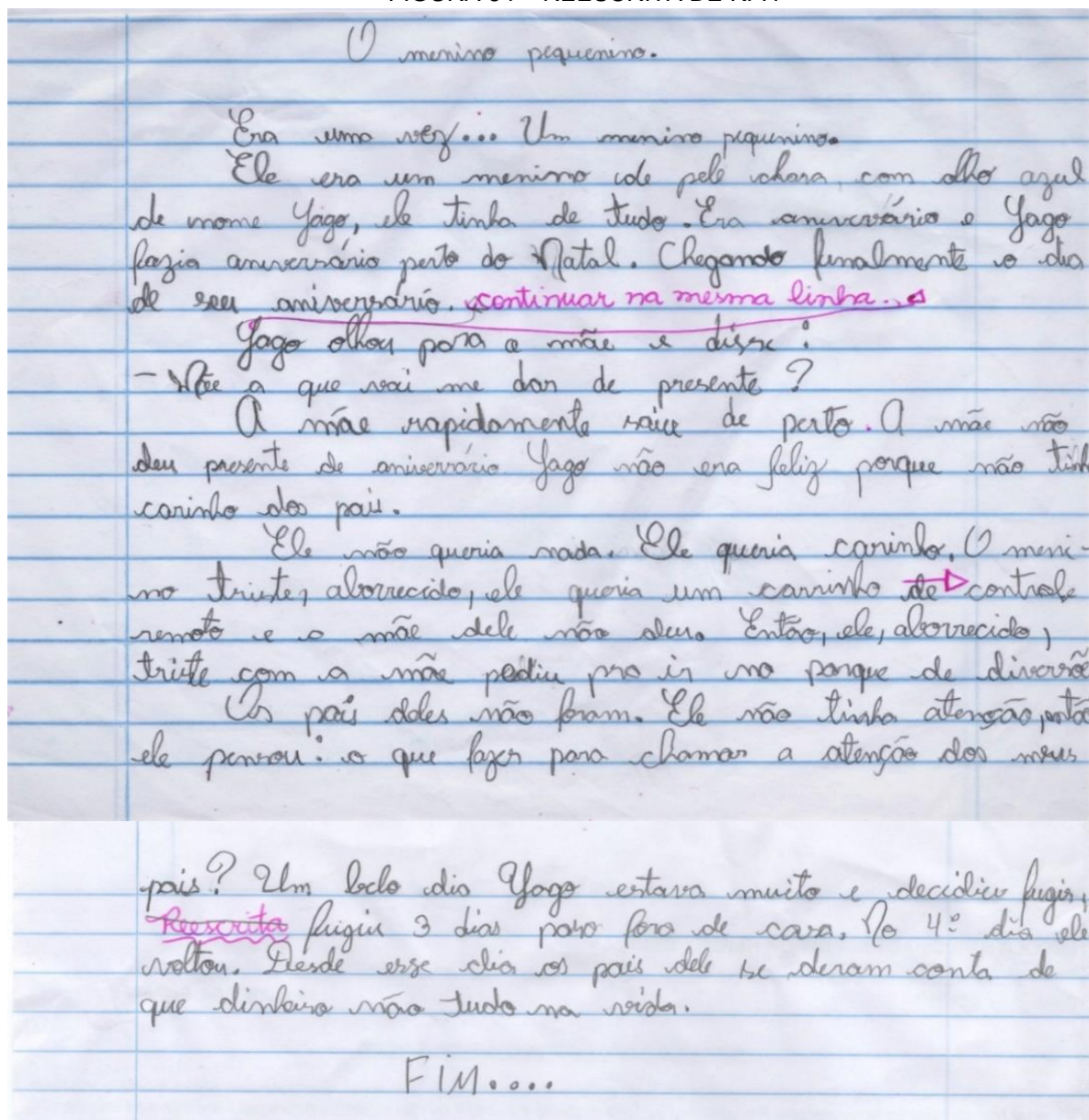
Mas o que fazer para chamar atenção dos pais. Um belo dia Yago estava muito triste e decidiu fugir, fugiu 3 dias para fora de casa no 4º dia ele voltou.

Desde esse dia os pais dele deram mais atenção a ele. E aí eles passaram a ser uma família muito feliz, se deram conta que “DINHEIRO” não é tudo na vida.

FIM....

A seguir, apresento a reescrita deste texto produzida pelo aluno-autor.

FIGURA 64 – REESCRITA DE KFH



FONTE: Caderno de Literatura de KFH (2016).

TRANSCRIÇÃO DA REESCRITA DE KFH

*O menino pequenino.**Era uma vez... Um menino pequenino.*

Ele era um menino de pele clara, com olho azul de nome Yago ele tinha de tudo. Era aniversário e Yago fazia aniversário perto do Natal. Chegando finalmente o dia de seu aniversário.

Yago olhou para a mãe e disse:

- Mãe a que vai me dar de presente?

A mãe rapidamente saiu de perto A mãe não deu presente de aniversário Yago não era feliz porque não tinha carinho dos pais.

Ele não queria nada. Ele queria carinho. O menino triste, aborrecido, ele queria um carrinho de controle remoto e a mãe dele não deu. Então, ele aborrecido, triste com a mãe pediu pra ir no parque de diversões

Os pais deles não foram. Ele não tinha atenção, então ele pensou: o que fazer para chamar atenção dos meus pais? Um belo dia Yago estava muito e decidiu fugir,

fugiu 3 dias para fora de casa. No 4º dia ele voltou. Desde esse dia os pais dele se deram conta de que dinheiro não tudo na vida.

FIM....

No segundo conto, o aluno-autor escolhe como protagonista o menino Yago. O relato “O menino pequenino” narra a história de Yago e o narrador explora as angústias de um menino carente de carinho de seus pais. Esse é o motivo pelo qual o personagem faz de tudo, inclusive fugir de casa, para obter atenção dos pais.

O espaço escolhido para a narrativa, em coerência ao enredo, é a casa de Yago e a narração, por sua vez, onisciente. Assim como em seu primeiro conto, KFH ainda emprega o discurso direto como estratégia para reforçar a frustração do personagem Yago em relação à mãe, que lhe nega um presente, atenção e a ida ao parque de diversões. Contudo, ao final da narrativa, o menino “dá uma lição nos pais”, que ao perceberem que “dinheiro não é tudo na vida” dão atenção para o garoto, fato implícito ao final da narrativa.

Ainda, cabe o comparativo entre as duas narrativas desenvolvidas por KFH:

QUADRO 7 - COMPARATIVO DE TEXTOS PRODUZIDOS POR KFH

CONTO DE KFH (1º SEMESTRE)
<p><i>Wellington e o lobo.</i></p> <p><i>Era uma vez, Wellington e um lobo. Eles se encontraram-se em uma rua, cercada por árvores, quando eles se encontraram, Wellington disse: um lobo, mas não tinha lobo aqui?</i></p> <p><i>Quando o lobo vira dizendo: Oi, sou um lobo. E Welington responde, mas não é possível você fala?</i></p> <p><i>Bravo, o lobo fez uma cara...</i></p> <p><i>Olhou e falou: Ta de zoeira né?.</i></p> <p><i>E juntos ficaram felizes.</i></p> <p><i>O lobo foi crescendo e ficando folgado até que um dia ele foi ficando selvagem, mas um dia ele teve que ir embora, tchau falou o lobo.</i></p> <p><i>Mas o lobo foi embora. Fim</i></p>
REESCRITA (2º SEMESTRE)
<p><i>O menino pequenino.</i></p> <p><i>Era uma vez... Um menino pequenino.</i></p> <p><i>Ele era um menino de pele clara, com olho azul de nome Yago ele tinha de tudo. Era aniversário e Yago fazia aniversário perto do Natal. Chegando finalmente o dia de seu aniversário.</i></p> <p><i>Yago olhou para a mãe e disse:</i></p> <p><i>- Mãe a que vai me dar de presente?</i></p> <p><i>A mãe rapidamente saiu de perto A mãe não deu presente de aniversário Yago não era feliz porque não tinha carinho dos pais.</i></p> <p><i>Ele não queria nada. Ele queria carinho. O menino triste, aborrecido, ele queria um carrinho de controle remoto e a mãe dele não deu. Então, ele aborrecido, triste com a mãe pediu pra ir no parque de diversões</i></p> <p><i>Os pais deles não foram. Ele não tinha atenção, então ele pensou: o que fazer para chamar atenção dos meus pais? Um belo dia Yago estava muito e decidiu fugir,</i></p> <p><i>fugiu 3 dias para fora de casa. No 4º dia ele voltou. Desde esse dia os pais dele se deram conta de que dinheiro não tudo na vida.</i></p> <p><i>FIM....</i></p>

Demonstrado o desenvolvimento da habilidade da escrita literária de KFH, cabe ainda uma importante colocação a respeito de como foi elaborado o conto do segundo semestre.

No segundo semestre, quando o aluno KFH entregou seu texto, percebi que havia alguma questão de forte emotividade impressa na sua escritura. O conto apresenta intertextualidade implícita com o conto *A Menininha dos Fósforos*, de Andersen, no sentido do abandono do personagem. Esta confirmação veio na entrevista com o aluno, quando perguntei se houve algum texto, em especial, que mexeu com a sua imaginação ou sentimentos. KFH revelou, então, intenso envolvimento com a leitura de Andersen.

KFH: Eu parei pra pensar que tem um vizinho que é muito mal agradecido lá, na minha casa, que o pai dele deu um mini buggy pra ele, só que ele não gostou... e o pai dele pagou três mil! Só que ele não gostou...

Pesquisadora: Um carro em miniatura, assim, mas é de verdade, dá pra dirigir, né? É esse que ele ganhou?

KFH: É, e ele não gostou, daí o pai dele foi lá e vendeu e ele ficou brabo com ele. Daí eu pensei na *Menininha dos Fósforos*...

Pesquisadora: E isso que você viveu inspirou você pra escrever esse teu texto agora?

KFH: Aham!

Em seu conto, KFH subverte a realidade dos fatos na produção da narrativa ao inverter os papéis dos personagens reais (os pais do menino) como vilões e o menino (vizinho) como personagem vítima, não como ingrato, como KFH revelara na entrevista.

São muitas as questões sobrepostas na narrativa: talvez o desejo do aluno de estar no lugar do vizinho privilegiado, na visão de KFH. pelo presente que ganhara; o respeito aos pais e o reconhecimento da dificuldade financeira, ao elencar “três mil de graça”, além da ligação feita entre o destino da personagem do conto de Andersen e sua condição de miséria contrastante com a do vizinho.

Nesse sentido, retomo que o aluno se afetou pela leitura e utilizou-se do fato para produzir ficção. Martins (2006) pontua que se a leitura não nos comove, não nos afeta. Também nessa passagem é possível reconhecer o que é apontado por Jauss (1994), sobre a concretização da obra no encontro como leitor, dono de um horizonte de expectativas capaz de inocular essas mesmas expectativas na ficção, pois “na vivência do fictício, o leitor adquire saberes experienciais, saberes

de natureza intuitiva e empírica que o marcam bem mais do que os saberes puramente conceituais". (ROUXEL; CELLAM, 2014, p. 23).

Outro quesito importante é que, apesar de não escrever um conto de mistério, o aluno trouxe para a discussão a relação entre real e fictício. Tauveron (2014), ao refletir sobre a formação do aluno-autor e a relação com a escrita, sugere, dentre outros pontos que se deve

[...] ensinar aos alunos que as relações entre realidade e ficção são mais complexas que eles possam crer, que a história de vida não responde a critério de 'literalidade', mas aquele de 'literariedade', que implica sempre uma parte de ficcionalização do real e, inversamente, que toda a história de imaginação se alimenta de uma parte da realidade. (TAUVERON, 2014, p. 92).

A riqueza dos textos de Andersen, em particular, da versão da *A Menininha dos Fósforos* lida com a turma despertou a criticidade de muitos alunos também, concretizando com êxito o que pretendíamos no questionamento do horizonte de expectativas dos alunos. Apresento algumas elaborações dos alunos também a respeito da sorte da personagem

É possível que a apresentação da biografia do autor com o uso da linguagem visual (apresentação de slides), o fato dos alunos já conhecerem obras como *Soldadinho de Chumbo*, *Patinho Feio* e *A Pequena Sereia* tenham sido fatores decisivos para chamar o aluno à reflexão. Andersen é venerável pelo seu potencial literário em tocar a sensibilidade das crianças, já que o autor esteve

[...] sintonizado com os ideais românticos de exaltação de sensibilidade, da fé cristã, dos valores populares, dos ideais da fraternidade e da generosidade humana, Andersen se torna a grande voz a falar para as crianças com a linguagem do coração; transmitindo-lhes o ideal religioso que vê a vida como o "vale de lágrimas" que cada um tem que atravessar para alcançar o céu (COELHO *apud* FARIA, 2010, p. 97).

As questões suscitadas pela personagem do conto *A Menininha dos Fósforos* são universais e atualíssimas: miséria, pobreza, fome, esperança e avareza. Trabalhar com os textos de Andersen, desde que com a devida mediação e sensibilidade, é garantia de uma leitura literária de qualidade, que segue requisitos estéticos do trabalho com a palavra que os leitores em formação tanto necessitam conhecer.

São estas peculiaridades que tornam o autor e o conto um clássico muito adequado para os leitores em formação. Em especial, destaco em meu trabalho o grande encantamento que tive, bem como os alunos, com esta magnífica produção. O texto de Andersen causa o incômodo literário outrora mencionado na motivação para a pesquisa. Aguça a imaginação, um desfecho diferente para a personagem, por meio do envolvimento com cada descrição das visões por entre a chama dos fósforos.

É um texto ideal para a etapa que pretendia desenvolver, de questionamento dos horizontes de expectativas, que se tornou, na verdade, quase que uma ampliação desses horizontes, tamanha emotividade e criticidade que suscitou nesses alunos. Certamente, o mundo de pelo menos alguns deles se modificou com essa leitura.

De fato, o conto de Andersen, trabalhado na etapa de ruptura do horizonte de expectativas na segunda etapa do Método Recepcional, foi decisivo neste caso. A leitura contribuiu para a formação sobretudo do indivíduo, que expressou a análise de seu entorno à medida que enxergou o outro por meio da literatura.

Apresento, na sequência, as análises dos textos de KDS.

4.2.3.8 Texto de KDS

Serão apresentadas a seguir as atividades e contos produzidos por KDS ao longo das aulas de Literatura. Assim como ocorreu nas análises anteriores, apresento as atividades de esquematização de ideias, os textos, a reescrita e o quadro comparativo final, com a finalidade de demonstrar o percurso de formação de leitor de KDS.

FIGURA 65 – ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE KDS (1º SEMESTRE)

VAMOS FAZER UM ESQUEMA PARA SUAS IDEIAS:	
QUEM É O PROTAGONISTA DA HISTÓRIA? (CONTE SUAS CARACTERÍSTICAS)	Eu so loira tenho olhos verdes e apareiro
QUE CAMINHO A PERSONAGEM PEGOU: COMO ERA, O QUE VIU, QUEM ENCONTROU?	Ela pegou o caminho da floresta
COMO ERA O LOBO? QUAL FOI A REAÇÃO DA CHAPÉUZINHO?	O lobo é peludo tem orelha grande e tem boca grande e tem olhos grade.
O QUE ACONTECEU NO CAMINHO? SURTIU ALGUM PROBLEMA? O QUE A CHAPÉUZINHO FEZ?	O homem começou a persegui-la, estava querendo fazer o mal, e ela correu
COMO O PROBLEMA FOI RESOLVIDO?	E chegou a um posto policial.
O QUE ACONTECEU COM OS PERSONAGENS NO FINAL DA HISTÓRIA?	A menina virou jogadora de futebol.

FONTE: Caderno de Literatura de KDS (2016).

TRANSCRIÇÃO DA ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE FMO

Roteiro	Esquematização
QUEM É O PROTAGONISTA DA HISTÓRIA? (CONTE SUAS CARACTERÍSTICAS)	Eu so loira tenho olhos verdes e apareiro
QUE CAMINHO A PERSONAGEM PEGOU: COMO ERA, O QUE VIU, QUEM ENCONTROU?	Ela pegol o caminho da floresto
COMO ERA O LOBO? QUAL FOI A REAÇÃO DA CHAPEUZINHO?	O lobo é peludo etem orelha grande e tem Boca grande e tem olhos grade.
O QUE ACONTECEU NO CAMINHO? SURTIU ALGUM PROBLEMA? O QUE CHAPEUZINHO FEZ?	O homem começou a persegue-la, estava querendo fazer o mal, e ela correu
COMO O PROBLEMA FOI RESOLVIDO?	E chegou a um posto policial.
O QUE ACONTECEU COM OS PERSONAGENS NO FINAL DA HISTÓRIA?	A menina virou jogadora de futebol.

A atividade de esquematização de ideias de KDS foi planejada para a história de uma protagonista. O aluno-autor aproveitou o seu planejamento para a escrita de seu conto, bastante curto e de enredo próximo dos textos de referência lidos ao longo do semestre.

KDS não teve dificuldade para realizar a atividade, sendo suficiente a primeira explicação da professora sobre como e qual o objetivo da atividade.

A seguir, apresento o conto de KDS.

FIGURA 66 – CONTO DE KDS (1º SEMESTRE)



FONTE: Caderno de Literatura de KDS (2016).

TRANSCRIÇÃO DO CONTO DE KDS (1º SEMESTRE)

A menina de cabelos longos.

Era uma vez Uma linda menina que tem cabelos loiro, é coprido, tem olhos verdes e usa aparelho.

Ela pegol o gaminho da floresta.

O lobo é peludo e tem uma boca crande.

A menina de abelos longos virou jogadora de futebol.

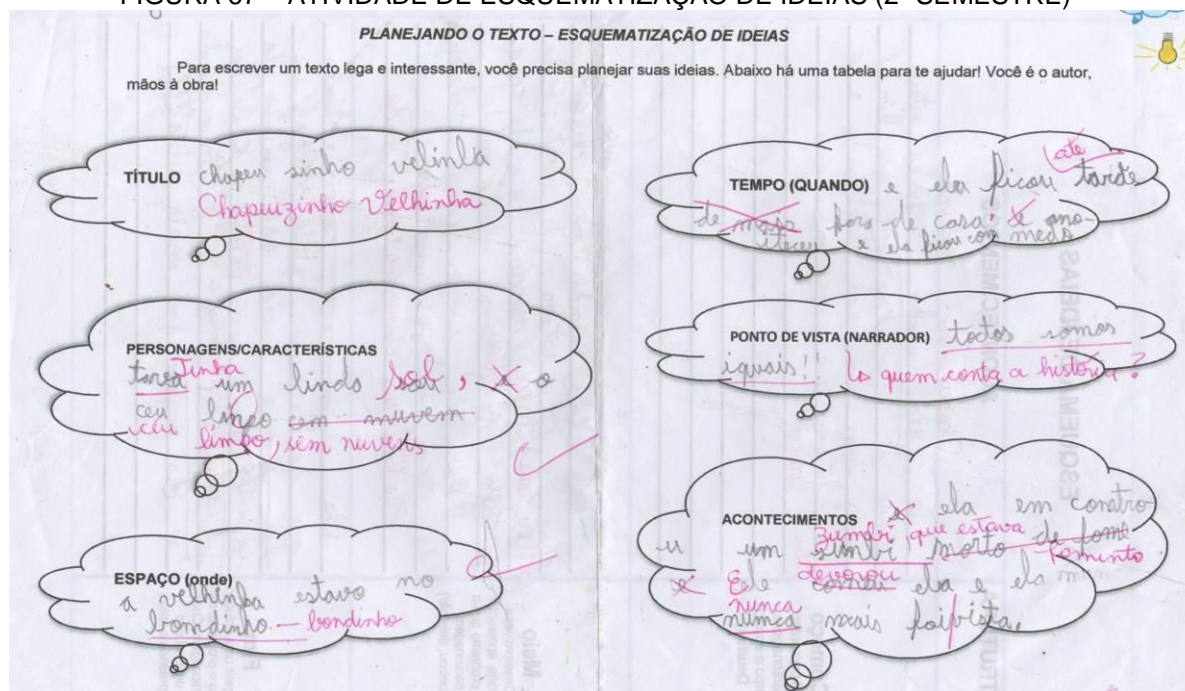
O primeiro conto de KDS tem como principal atrativo para o leitor as ilustrações, coloridas e bastante caprichadas.

O conto se assemelha a narrativa de *Chapeuzinho Redondo*, leitura realizada ao longo do semestre. No final desta história, Chapeuzinho se torna veterinária, fato reaproveitado por KDS em seu conto, que transforma a personagem em jogadora de futebol.

Nesta primeira proposta de escrita, o narrador é onisciente e descreve os personagens da história. KDS aproveita sua esquematização de ideias, mas sua produção parece bastante fragmentada, com afirmações curtas e objetivas, demonstrando que a elaboração de um enredo autoral precisa ser melhor desenvolvida.

A seguir, apresento a esquematização de ideias feita no segundo semestre.

FIGURA 67 – ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS (2º SEMESTRE)



FONTE: Caderno de Literatura de KDS (2016).

TRANSCRIÇÃO DA ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE KDS (2º SEMESTRE)

TÍTULO	chapeu sinho velinha
PERSONAGENS/CARACTERÍSTICAS	tava um lindo sou e o céu limpo com nuvem
ESPAÇO (onde)	a velhinha estava no bomdinho
TEMPO (QUANDO)	e ela ficou tarde de mais fora de casa e anoiteceu e ela ficou com medo
PONTO DE VISTA (NARRADOR)	todos somos iguais!!
ACONTECIMENTOS	e ela em comtroy um sumbi morto de fome e ele comeu ela e ela nunca mais foivista.

Nesta atividade de esquematização, no segundo semestre, o aluno-autor demonstra ter compreendido a elaborar uma narrativa fictícia, selecionando elementos ainda muito próximos dos primeiros textos de referência, mas adotando a temática do mistério como principal condutora da trama que escreve.

FIGURA 68 – CONTO DE KDS (2º SEMESTRE)

ESTRUTURA	ACONTECIMENTOS
Começo (Apresentar personagens, tempo e espaço. Detalhar)	Chapeuzinho ^{velhinha} estava saindo de casa. Era ^{era} um lindo dia, com um sol brilhando e o céu ^{limpo} , sem nuvens.
Meio (Desenvolver a história, apresentar um problema que o personagem encontrou, detalhar)	Mas ^{Porém} ela ainda não ^{havia} chegado em casa e já estava de noite. Ela percebeu que estava ^{estava} de fora ^{fora} de casa. Constituiu e ela ficou ^{Constituiu e ela ficou} com muito medo!! Mas, todas ^{Mas, todas} as coisas iguais. todas ^{todas} as coisas iguais. ela ^{ela} tem medo de alguma coisa. Ela ^{quase} conseguiu chegar em casa. Ainda
Fim (Sugerir uma solução para o problema da personagem. Criar um final que surpreenda o leitor)	Ela chegou em casa e tem ^{tem} que dar o passo: para ^{De repente,} chegar em ^{chegar em} casa e no meio do caminho, ela encontrou ^{encontrou} um zumbi ^{zumbi} . Ele foi atacou ^{atacou} Chapeuzinho e a devorou ^{devorou} . Ela nunca foi mais vista???

FONTE: Caderno de Literatura de KDS (2016).

TRANSCRIÇÃO DO CONTO DE KDS (2º SEMESTRE)

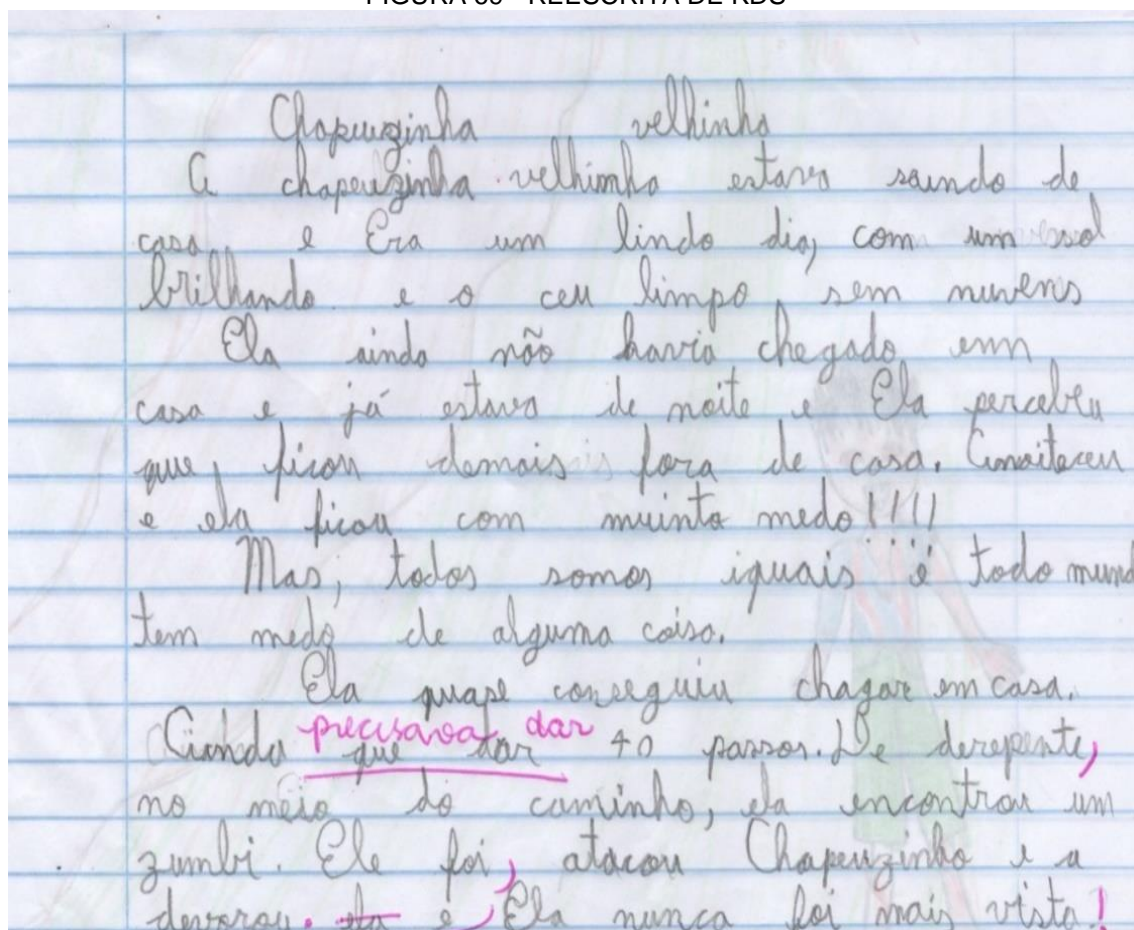
A chapeuzininha velinha estava saindo de casa e estava um lindo dia com um sol brilhando e o cel linpo cem nuvem

Mais ela ainda não chegou em casa e ja estava de noite e ela ficou tarde demais fora de casa e ela estava com muito medo!!

Mais todos somos iguais todomundo tem medo.

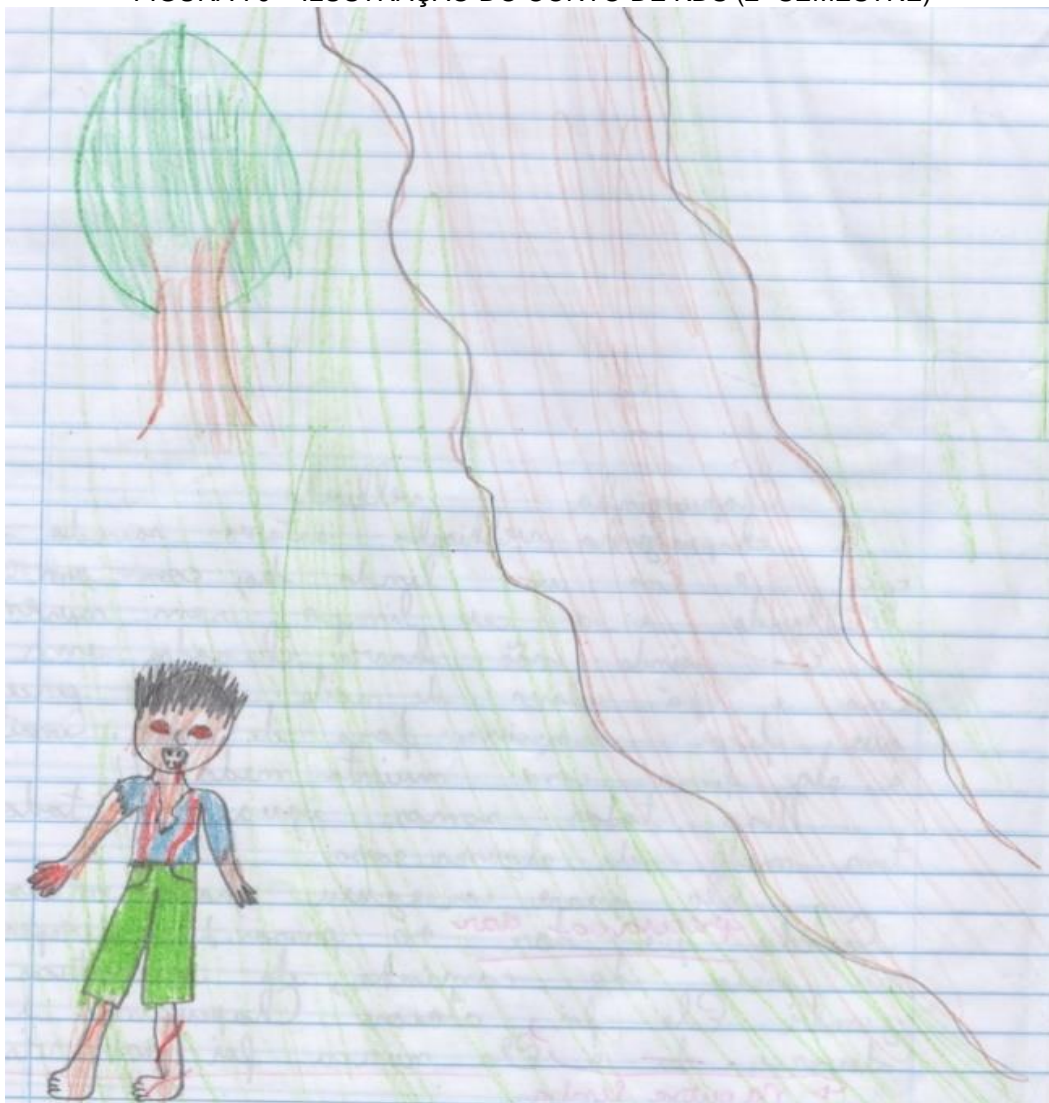
Ela chegou em casa e tinha que da 40 passos para chegar em casa e no meio do caminho ela em controu um sumbi e ele foi pra sima dela e ele mordeu ela e ela nunca foi mais vista ????

FIGURA 69 - REESCRITA DE KDS



FONTE: Caderno de Literatura de KDS (2016).

FIGURA 70 – ILUSTRAÇÃO DO CONTO DE KDS (2º SEMESTRE)



FONTE: Caderno de Literatura de KDS (2016).

TRANSCRIÇÃO DA REESCRITA

Chapeuzinha velhinha

A chapeuzinha velhinha estava saindo de casa e Era um lindo dia, com um sol brilhando e o céu limpo sem nuvens

Ela ainda não havia chegado em casa e já estava de noite e Ela percebeu que ficou demais fora de casa. Anoteceu e ela ficou com muito medo!!!!

Mas, todos somos iguais e todo mundo tem medo de alguma coisa.

Ela quase conseguiu chegar em casa. Ainda que dar 40 passos. De repente no meio do caminho, ela encontrou um zumbi. Ele foi atacou Chapeuzinho e a devorou ela e Ela nunca foi mais vista.

Novamente, o aluno-autor faz uma bela ilustração de seu conto, mas cabem também observações importantes sobre o desenvolvimento da primeira para a segunda escrita.

No segundo conto, KDS inclui no enredo um espaço, caracteriza sua personagem também psicologicamente, ao afirmar que “todos têm medo” para justificar o que a personagem sentia por andar sozinha em um local escuro. Além de apontar o sentimento da personagem, esta expressão utilizada pelo narrador parece também como uma estratégia de aproximação entre texto e leitor, por apelar a sentimentos compartilhados pelo ser humano, como medo, tristeza, raiva, alegria etc.

Considerando apenas a reescrita, nota-se que houve a correção da pontuação, utilizada como estratégia de efeito para a parte em que a personagem some (o aluno-autor utiliza equivocadamente várias interrogações, mas é possível inferir que se trata da intenção do uso de exclamações).

Embora persistam alguns deslizes ortográficos, estes não comprometem a narrativa do texto. Tais questões podem ser majoritariamente resolvidas pela revisão (FERREIRO; SIRO, 2010) ou reescrita (DALLA-BONA; GUSSO, 2014) se realizadas mais uma vez ou até que o texto esteja adequado à norma padrão da língua. Apesar de estar consciente desse processo necessário, destaco que não houve tempo hábil para mais de uma reescrita no segundo semestre. Por esse motivo, muitos textos, não só o KDS, estão com correções a serem trabalhadas.

É no segundo conto também que KDS dá verossimilhança ao tempo da narrativa, o que não foi feito no primeiro conto se considerada a forma como transcreveu suas ideias da atividade de esquematização para o conto. Entretanto, na escrita do segundo conto é possível perceber que KDS desenvolve as ideias que organizou em sua esquematização, criando um enredo autoral e utilizando de estratégias para construí-lo.

A seguir faço um quadro comparativo entre as duas produções para poder melhor observar tais desenvolvimentos:

QUADRO 8 – COMPARATIVO DE TEXTOS PRODUZIDOS POR KDS

CONTO DE KDS (1º SEMESTRE)
<p><i>A menina de cabelos longos.</i></p> <p><i>Era uma vez Uma linda menina que tem cabelos loiro, é coprido, tem olhos verdes e usa aparelho.</i></p> <p><i>Ela pegol o gaminho da floresta.</i></p> <p><i>O lobo é peludo e tem uma boca crande.</i></p> <p><i>A menina de abelos longos virou jogadora de futebol.</i></p>
TRANSCRIÇÃO DA REESCRITA (2º SEMESTRE)
<p><i>Chapeuzinha velhinha</i></p> <p><i>A chapeuzinha velhinha estava saindo de casa e Era um lindo dia, com um sol brilhando e o ceu limpo sem nuvens</i></p> <p><i>Ela ainda não havia chegado enn casa e ja estava de noite e Ela percebeu que ficou demais fora de casa. Anoiteceu e ela ficou com muinto medo!!!!</i></p> <p><i>Mas, todos somos iguais e todo mundo tem medo de alguma coisa.</i></p> <p><i>Ela quase conseguiu chegar em casa. Ainda que dar 40 passos. De repente no meio do caminho, ela encontrou um zumbi. Ele foi atacou Chapeuzinho e a devorou ela e Ela nunca foi mais vista.</i></p>

É possível perceber, já visualmente, que da primeira para a segunda produção houve a readequação dos parágrafos, da organização do texto e um desenvolvimento mais apurado do enredo, que no segundo semestre apresentou clímax e desfecho.

A estrutura narrativa apresentada no primeiro semestre e no segundo é extremamente diferente. Na escrita do primeiro semestre é possível perceber uma história muito fragmentada, sem ligação entre os elementos da narrativa e ausência de uma trama que interligue todos os fatos. A personagem do primeiro conto parece ter sido inspirada no próprio aluno-autor, o que não é nenhum problema, pois demonstra aquisição da capacidade de abstração.

Já na segunda escrita percebemos uma narração de mistério, em que a personagem é uma menina, tem medo e a história apresenta um desfecho com seu sumiço no final. Não há lobo, embora seu paralelo seja zumbi responsável pelo sumiço de Chapeuzinho.

Outra observação importante é que KDS sempre dá a suas produções um título, mas especificamente o título do segundo conto parece estar um pouco deslocado com relação ao conteúdo da narrativa. Há possibilidade de que a caracterização da personagem Chapeuzinho como velhinha seja por influência, ainda, da personagem de *Chapeuzinho Redondo*, obra lida no primeiro semestre. O título pode denotar que o aluno-autor buscou inovar, atualizar a narrativa, mas acabou não conseguindo interligá-lo na totalidade com o texto.

Por outro lado, considero que há intertextualidade na produção de KDS pelas mesmas razões. É explícita a referência à *Chapeuzinho Vermelho*, dos Irmãos Grimm, por meio do personagem lobo, no primeiro conto, e à *Chapeuzinho Redondo*, de Pennart. O toque autoral fica por conta do zumbi, introduzido como vilão no segundo conto e tão bem ilustrado na reescrita.

O desenvolvimento de KDS nas narrativas também denota contribuição do Método Recepcional para o despertar da criatividade, da prática de leitura e escrita. Contudo, destaco que a reescrita é fator fundamental para a concretização dessas habilidades, aspectos a serem mais aprofundados em outras oportunidades.

A seguir, passo a analisar os textos de NMM.

4.2.3.9 Texto de NMM

Apresento na sequência a análise do penúltimo texto deste capítulo. Trata-se das produções de NMM, cujas atividades e observações traço a seguir. Por fim, como nas outras análises, apresento um quadro comparativo entre os textos produzidos pelo aluno-autor para observar as contribuições do Método Recepcional para o desenvolvimento de sua leitura e escrita.

FIGURA 71 – ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE NMM (1º SEMESTRE)

VAMOS FAZER UM ESQUEMA PARA SUAS IDEIAS:	
QUEM É O PROTAGONISTA DA HISTÓRIA? (CONTE SUAS CARACTERÍSTICAS)	Chapeuzinho Amarelo, usa um capuz amarelo, é experta, carinhosa, etc.
QUE CAMINHO A PERSONAGEM PEGOU: COMO ERA, O QUE VIU, QUEM ENCONTROU?	O caminho da floresta. Era perigoso, um lobo.
COMO ERA O LOBO? QUAL FOI A REAÇÃO DA CHAPEUZINHO?	Bobo. Ficou assustado.
O QUE ACONTECEU NO CAMINHO? SURTIU ALGUM PROBLEMA? O QUE A CHAPEUZINHO FEZ?	Apareceu um lobo sim. Nada.
COMO O PROBLEMA FOI RESOLVIDO?	Um caçador matou o lobo e tirou a novela de dentro da barriga do lobo.
O QUE ACONTECEU COM OS PERSONAGENS NO FINAL DA HISTÓRIA?	O lobo morreu, a novela casou com o caçador e Chapeuzinho amarelo virou uma dentista.

FONTE: Caderno de Literatura de NMM (2016).

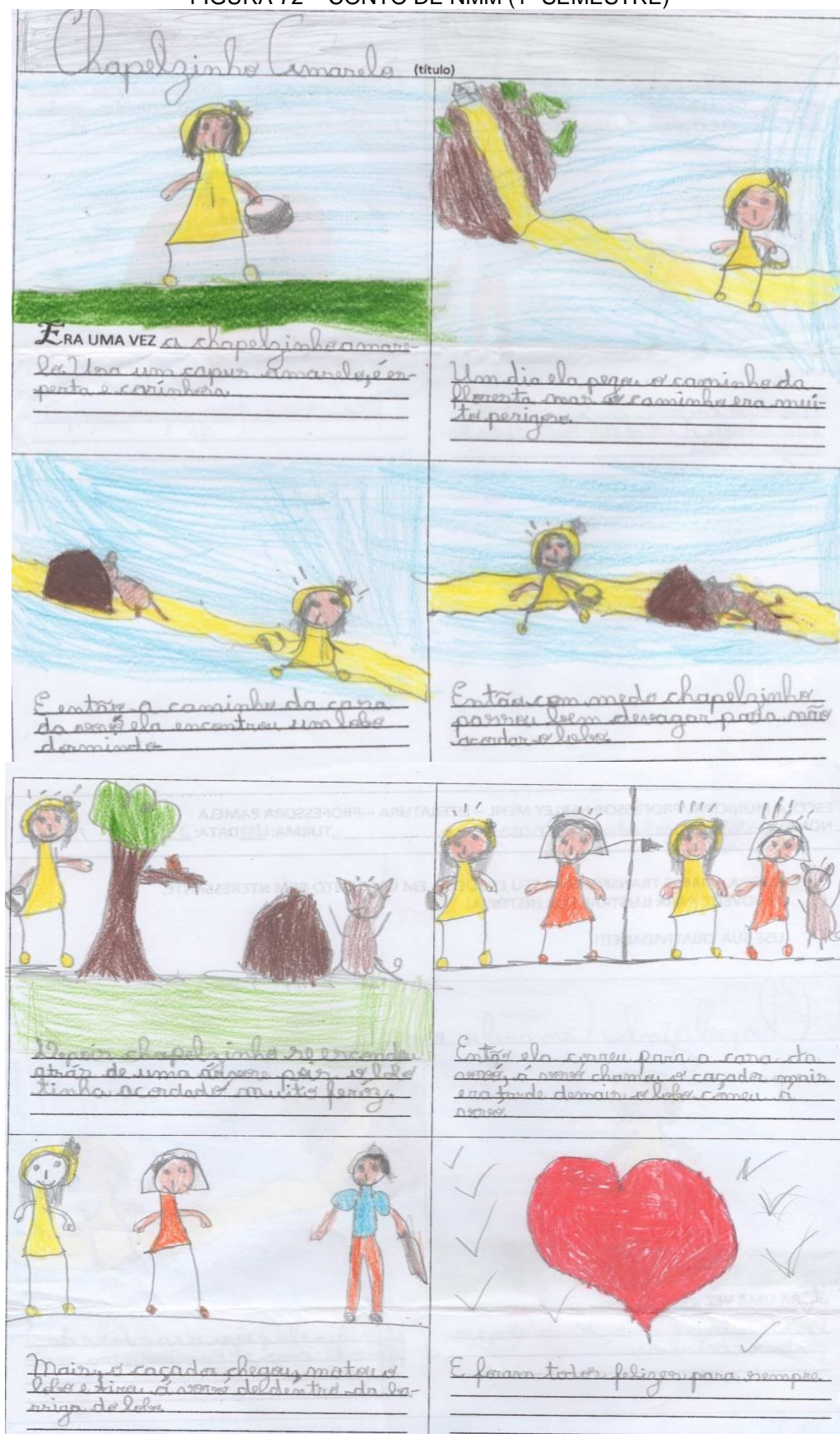
TRANSCRIÇÃO DA ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE NMM

Roteiro	Esquematização
QUEM É O PROTAGONISTA DA HISTÓRIA? (CONTE SUAS CARACTERÍSTICAS)	Chapelzinho Cmarelo, usa um capus amarelo, é esperta, carinhosa, etc.
QUE CAMINHO A PERSONAGEM PEGOU: COMO ERA, O QUE VIU, QUEM ENCONTROU?	O caminho da floresta. Era perigoso, um lobo.
COMO ERA O LOBO? QUAL FOI A REAÇÃO DA CHAPEUZINHO?	Bobo. Ficou assustada.
O QUE ACONTECEU NO CAMINHO? SURTIU ALGUM PROBLEMA? O QUE CHAPEUZINHO FEZ?	Apareceu um lobo. Sim. Nada.
COMO O PROBLEMA FOI RESOLVIDO?	Um caçador matou o lobo e tirou a vovô lá de dentro da barriga do lobo.
O QUE ACONTECEU COM OS PERSONAGENS NO FINAL DA HISTÓRIA?	O lobo morreu, a vovô casou com o caçador e chapeulzinho amarelo virou uma dentista

Em sua esquematização de ideias, o aluno-autor já idealiza personagens e situações com base nos textos de referência *Chapeuzinho Vermelho* e *Chapeuzinho Vermelho de Raiva*. Há uma forte intertextualidade que é mantida no conto, além de outras características que acabam por evocar mais sobre o repertório de leitura de NMM.

A atividade foi aproveitada quase que na totalidade na escrita do conto, que apresento a seguir

FIGURA 72 – CONTO DE NMM (1º SEMESTRE)



FONTE: Caderno de Literatura de NMM (2016).

TRANSCRIÇÃO DO CONTO DE NMM (1º SEMESTRE)

Chapelzinho Amarelo

Era uma vez a chapeulzinho amarelo. Usa um capus amarelo, é esperta e carinhosa.

Um dia ela pegou o caminho da floresta mas o caminho era muito perigoso.

E então a caminho da casa da vovó ela encontrou um lobo dormindo.

Então com medo chapelzinho passou bem devagar para não acordar o lobo.

Depois chapelzinho se escondeu atrás de uma árvore pois o lobo tinha acordado muito feróz.

Então ela correu para a casa da vovó, á vovó chamou o caçador mais era tarde demais o lobo comeu á vovó.

Mais, o caçador chegou, matou o lobo e tirou á vovó de dentro da barriga do lobo. E foram todos felizes para sempre.

Em seu conto, o aluno-autor narra a história da personagem Chapeuzinho Amarelo, caracterizada no primeiro parágrafo da narrativa. Também é nesse momento que explora características físicas (“usa um capuz amarelo”) e psicológicas da personagem (“carinhosa e esperta”). Em sua produção também há marcas linguísticas espaço-temporais presentes nos contos clássicos, tais como “era uma vez”, “um dia” e “felizes para sempre”.

É possível notar o emprego de termos coesivos como “então”, “depois”, “mas” para estabelecer vínculo entre os fatos. Estas sutilezas demonstram que o aluno-autor domina habilidades de organização da narrativa. A linguagem também é utilizada no pretérito, com narrador onisciente.

Neste conto fica bastante evidente a intertextualidade. Já no título, “Chapeuzinho Amarelo”, há menção explícita à obra de literatura infantil homônima de Chico Buarque, lida pelos alunos com outras professoras. Porém, a relação ocorre realmente apenas na adoção da personagem, pois suas ações são baseadas em *Chapeuzinho Vermelho*, no início e fim da narrativa, quando o lobo come apenas a vovó e há a introdução do caçador, e *Chapeuzinho Redondo*, quando nos parágrafos quatro e cinco a personagem cuida para não acordar o lobo, ao contrário de Chapeuzinho Redondo, que acorda o lobo. Ao final da narrativa, também é preservado o final feliz.

A seguir, apresento as atividades de esquematização de escrita do segundo semestre, seguida do segundo conto e reescrita produzidos por NMM.

FIGURA 73– ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE NMM (2º SEMESTRE)

PLANEJANDO O TEXTO – ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS

Para escrever um texto lega e interessante, você precisa planejar suas ideias. Abaixo há uma tabela para te ajudar! Você é o autor, mãos à obra!

TÍTULO A Morte sem morte ✓

PERSONAGENS/CARACTERÍSTICAS Morte, Joaquim, Diabo, São Pedro. Pedro ✓

ESPAÇO (onde) Céu, Terra e no inferno. ✓

TEMPO (QUANDO) Quando se passa a história? ✓

PONTO DE VISTA (NARRADOR) Quem conta a história? O observador: não participa da história ✓

ACONTECIMENTOS A morte não estava sem morte ela não conseguia nadar Joaquim. ✓

FONTE: Caderno de Literatura de NMM (2016).

TRANSCRIÇÃO DA ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE NMM (2º SEMESTRE)

TÍTULO	A Morte sem morte
PERSONAGENS/CARACTERÍSTICAS	Morte, Joaquim, Diabo, São Pedro.
ESPAÇO (onde)	Céu, Terra e no inferno.
TEMPO (QUANDO)	
PONTO DE VISTA (NARRADOR)	
ACONTECIMENTOS	A morte não estava sem morte ela não conseguia nadar Joaquim.

A esquematização desenvolvida pelo aluno-autor demonstra aproximação de suas ideias com o tema de morte e mistério trabalhado no segundo semestre. Contudo, chama a atenção o fato de não ter sido preenchido o campo “ponto de vista/narrador” na atividade.

É provável que o aluno-autor tenha ficado confuso em relação as informações, mas foi um dos únicos alunos que deixou o espaço em branco. Mesmo assim, isto não comprometeu o desenvolvimento da escrita do segundo conto, que apresento a seguir.

FIGURA 74— CONTO DE NMM (2º SEMESTRE)

ESTRUTURA	ACONTECIMENTOS
Começo (Apresentar personagens, tempo e espaço. Detalhar)	<p>O morto não morre</p> <p>Jaquim era um homem idoso, que nunca gostava de morrer. Um dia, Jaquim estava tomando café como fazia todos os dias, até que bateram em sua porta. Era a morte, que disse: — Sua hora chegou!</p> <p>Então Jaquim (disse) respondeu: — Mas já? Estou me sentindo tão jovem!</p> <p>Respondeu a morte: (O que ele fez para que a morte fosse embora?)</p>
Meio (Desenvolver a história, apresentar um problema que o personagem encontrou, detalhar)	<p>Então a morte foi embora muito rápido. No dia seguinte, Jaquim estava tomando café no rio. Então viu São Pedro, que disse: — Uma morte me contou que você jogou café no rio porque não quer morrer!</p> <p>Então Jaquim respondeu: — Já sei, mas, acertei em cheio!</p> <p>Jaquim foi embora sem mais ouvir São Pedro.</p>
Fim (Sugerir uma solução para o problema da personagem. Criar um final que surpreenda o leitor)	<p>Num certo dia, bateram em sua porta. Era a morte que disse: — Sua hora chegou!</p> <p>Jaquim muito rápido respondeu: vá embora para o inferno!</p>

FONTE: Caderno de Literatura de NMM (2016).

TRANSCRIÇÃO DO CONTO DE NMM (2º SEMESTRE)

A morte sem morte

Joaquim era um homem idoso que nunca gostaria de morrer. Um dia Joaquim estava tomando café como fazia todas as tardes, até que bateram em sua porta. Era a morte que disse

- Sua hora chegou!

Então Joaquim disse:

- Mas já! Estava me sintindo tão jovem!

Respondeu o velho.

Então a morte foi embora muito brava. No dia seguinte Joaquim estava andando na rua então viu São Pedro que disse:

- Dona morte me contou que você jogou café nela porque não quer morrer!

Então Joaquim respondeu:

- Isso mesmo, acertou em cheio!

O velhinho foi embora sem nem ouvir São Pedro.

Num certo dia, bateram em sua porta. Era o Diabo que disse:

- Sua hora chegou!

O velho muito bravo resolveu ir embora para o inferno.

No segundo conto há clara intertextualidade com as leituras realizadas no segundo semestre, especialmente com *De Morte*, de Angela Lago. Isto porque no enredo de Lago há um velho que não quer morrer e sempre acaba por enganar a Morte.

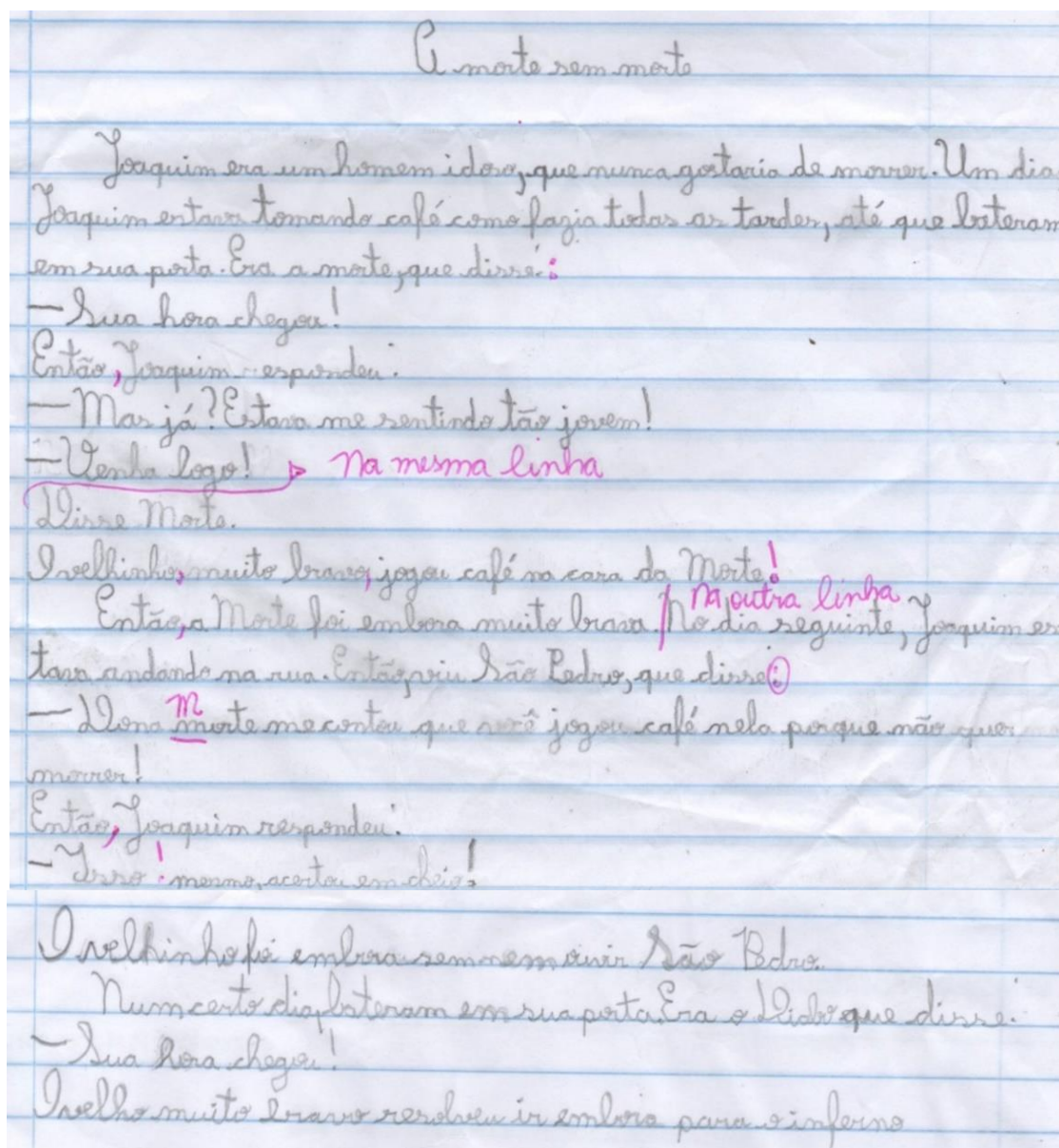
Em sua entrevista, o aluno-autor revelou ter sido essa leitura a sua favorita, por isso procurou seguir o enredo em sua criação na escrita. A narrativa de NMM trata do personagem Joaquim e seu embate com a personagem Morte, pelo fato de não querer morrer.

Assim como no primeiro conto, o aluno-autor opta pelo narrador onisciente, que conta a história após o acontecimento dos fatos. Os tempos verbais conjugados no pretérito são o principal elemento comprobatório da escolha. É interessante notar que neste conto NMM já não se vale mais da estrutura dos contos clássicos, e sim de uma narrativa mais bem desenvolvida, com

complicações, diálogos, soluções imprevisíveis e um final inusitado, sem repetir o “final feliz”.

A seguir, apresento a reescrita do texto de NMM.

FIGURA 75 – REESCRITA DE NMM



FONTE: Caderno de Literatura de NMM (2016)

TRANSCRIÇÃO DA REESCRITA DE NMM

A morte sem morte

Joaquim era um homem idoso, que nunca gostaria de morrer. Um dia, Joaquim estava tomando café como fazia todas as tardes, até que bateram em sua porta. Era a Morte, que disse:

- Sua hora chegou!

Então Joaquim respondeu:

- Mas já? Estava me sentindo tão jovem!

- Venha logo!

Disse Morte.

O velhinho muito bravo jogou café na cara da Morte.

Então a Morte foi embora muito brava. No dia seguinte, Joaquim estava andando na rua. Então, viu São Pedro, que disse:

- Dona morte me contou que você jogou café nela porque não quer morrer!

Então Joaquim respondeu:

- Isso mesmo, acertou em cheio!

O velhinho foi embora sem nem ouvir São Pedro.

Num certo dia, bateram em sua porta. Era o Diabo que disse:

- Sua hora chegou!

O velho muito bravo resolveu ir embora para o inferno

Anteriormente, não havia apontado a respeito do emprego do discurso direto como estratégia de dinamização da leitura e da interação entre os personagens da história. Esta estratégia aparece nos textos *A Quase Morte de Zé Malandro* e *De Morte*. Provavelmente por isso o texto de NMM seja rico neste quesito, além da pontuação abundante.

A respeito da pontuação, este é um fator a ser cada vez mais reelaborado com a reescrita, o que foi observado no limite do aluno-autor e das aulas. Há uma passagem particularmente interessante no quarto parágrafo, quando o coadjuvante São Pedro é introduzido na narrativa para censurar o personagem Joaquim, que havia sido desaforado com a Morte.

A atitude de São Pedro foi decisiva para que Joaquim tomasse uma decisão muito importante para seu destino, informação implícita no texto. O personagem protagonista decide não ir para o céu, expectativa que é criada ao longo do texto, mas sim, que deve morrer e ir para o inferno. A autora ainda termina sua produção com exclamação, o que denota certa raiva do personagem.

É irrefutável que NMM utilizou as leituras feitas ao longo do semestre como ponto de partida para suas produções. Para melhor comparar esse desenvolvimento, a seguir mostro o quadro comparativo entre sua primeira e segunda produção textual

QUADRO 9 – COMPARATIVO DE TEXTOS PRODUZIDOS POR NMM

CONTO DE NMM (1º SEMESTRE)
<p><i>Chapelzinho Amarelo</i></p> <p><i>Era uma vez a chapeulzinho amarelo. Usa um capus amarelo, é esperta e carínhosa.</i></p> <p><i>Um dia ela pegou o caminho da floresta mas o caminho era muito perigoso.</i></p> <p><i>E então a caminho da casa da vovó ela encontrou um lobo dormindo.</i></p> <p><i>Então com medo chapelzinho passou bem devagar para não acordar o lobo.</i></p> <p><i>Depois chapelzinho se escondeu atrás de uma árvore pois o lobo tinha acordado muito feróz.</i></p> <p><i>Então ela correu para a casa da vovó, á vovó chamou o caçador mais era tarde demais o lobo comeu á vovó.</i></p> <p><i>Mais, o caçador chegou, matou o lobo e tirou á vovó de dentro da barriga do lobo. E foram todos felizes para sempre.</i></p>
REESCRITA DE NMM (2º SEMESTRE)
<p><i>A morte sem morte</i></p> <p><i>Joaquim era um homem idoso, que nunca gostaria de morrer. Um dia, Joaquim estava tomando café como fazia todas as tardes, até que bateram em sua porta. Era a Morte, que disse:</i></p> <p><i>- Sua hora chegou!</i></p> <p><i>Então Joaquim respondeu:</i></p> <p><i>- Mas já? Estava me sentindo tão jovem!</i></p> <p><i>- Venha logo!</i></p>

Disse Morte.

O velhinho muito bravo jogou café na cara da Morte.

Então a Morte foi embora muito brava. No dia seguinte, Joaquim estava andando na rua. Então, viu São Pedro, que disse:

- Dona morte me contou que você jogou café nela porque não quer morrer!

Então Joaquim respondeu:

- Isso mesmo, acertou em cheio!

O velhinho foi embora sem nem ouvir São Pedro.

Num certo dia, bateram em sua porta. Era o Diabo que disse:

- Sua hora chegou!

O velho muito bravo resolveu ir embora para o inferno

Como pode ser observado na comparação, habilidades linguísticas como o emprego do discurso direto e a opção por uma estrutura narrativa diferenciada daquela dos contos de fadas foram recursos muito bem incorporados por NMM. Esse desenvolvimento gradual que os textos apresentam podem corroborar a contribuição do método Recepcional para a ampliação dos horizontes de expectativas dos alunos.

Fica comprovada a importância de serem oferecidas diversas leituras, de diferentes temáticas e estilos linguísticos para colaborar com o desenvolvimento da escrita dos alunos-autores. É a partir dos modelos contidos nas obras que os alunos se servirão para elaborar suas escritas autorais. É imprescindível que o professor avalie esse contexto.

A seguir, passo para a última análise deste capítulo.

4.2.3.10 Texto de SLFR

Apresento a seguir as últimas análises desse capítulo com base nas produções do aluno-autor SLFR. Como feito anteriormente, parto da atividade de esquematização de ideias realizada no primeiro semestre, escrita do conto e adoto o mesmo procedimento para as atividades do segundo semestre. Por fim, apresento o quadro comparativo entre as produções, no objetivo de ressaltar as contribuições do Método Recepcional para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de SLFR.

Antes de iniciar a análise dos contos produzidos por SLFR, seria interessante discorrer um pouco sobre o incentivo familiar para sua formação como leitora.

Na entrevista que realizei em dezembro de 2016 com este aluno-autor, acabei descobrindo que sua família sempre esteve envolvida com atividades de leitura e escrita. A seguir, destaco este trecho da entrevista

SLFR: Meu vô, ele criou a revista da cidade pra onde eu vou morar ano que vem. Minha vó é escritora, meu pai é. Meu pai queria ser do quartel, mas ele (avô) não deixou. Meu vô é advogado, meu tio é advogado, minha tia falecida foi jornalista e sendo que o sonho da minha tia era fazer uma academia de dança.

Como visto, na família de SLFR há leitores adultos muito próximos de SLFR, como seu avô, a tia e os pais. O aluno-autor afirmou gostar muito de ler e estar em uma fase que “quer ler algo a mais do que gibis”. Apesar de gostar deste gênero, o aluno-autor afirmou também que precisa ler coisas mais “difíceis”, para exercitar cada vez mais sua habilidade de leitura.

Esta influência recebida pelo aluno-autor acabou se refletindo em suas narrativas, que são bem elaboradas, mas com limitações inerentes ao período de aprendizagem das habilidades, como a pontuação, a organização textual etc.

As narrativas do aluno-autor apresentam sempre uma boa dose de imaginação e criatividade, elementos que passo a analisar na sequência, a partir da apresentação de seu primeiro conto.

FIGURA 76 – ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE SLFR (1º SEMESTRE)

VAMOS FAZER UM ESQUEMA PARA SUAS IDEIAS:	
QUEM É O PROTAGONISTA DA HISTÓRIA? (CONTE SUAS CARACTERÍSTICAS)	Sophia Ela é uma estudante.
QUE CAMINHO A PERSONAGEM PEGOU: COMO ERA, O QUE VIU, QUEM ENCONTROU?	Eu ia desci a Rua da minha casa e ia no Rio do parque tanguá.
COMO ERA O LOBO? QUAL FOI A REAÇÃO DA CHAPEUZINHO?	Um homem Mal encarado. Sophia estava assustada.
O QUE ACONTECEU NO CAMINHO? SURTIU ALGUM PROBLEMA? O QUE A CHAPEUZINHO FEZ?	O homem andou na direção da Sophia. Ela entrou em pânico e saiu correndo.
COMO O PROBLEMA FOI RESOLVIDO?	Ela encontrou a mãe dela no caminho.
O QUE ACONTECEU COM OS PERSONAGENS NO FINAL DA HISTÓRIA?	O homem só queria entregar o a marrio que avia caído do cabelo da Sophia.

FONTE: Caderno de Literatura de SLFR (2016).

TRANSCRIÇÃO DA ATIVIDADE DE ESQUEMATIZAÇÃO DE SLFR

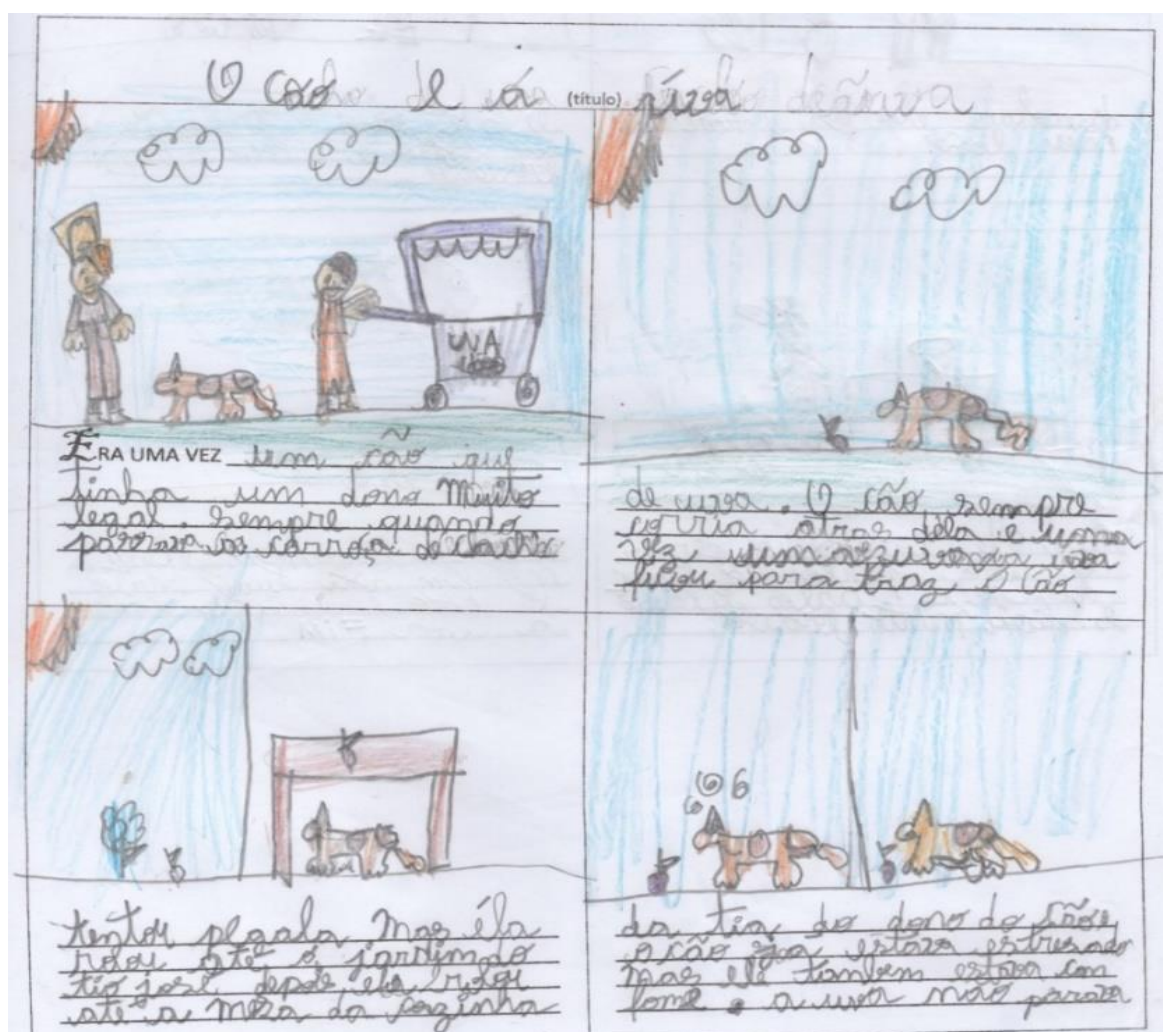
QUEM É O PROTAGONISTA DA HISTÓRIA? (CONTE SUAS CARACTERÍSTICAS)	Sophia. Ela é uma estudante.
QUE CAMINHO A PERSONAGEM PEGOU: COMO ERA, O QUE VIU, QUEM ENCONTROU?	Eu ia desci a Rua da minha casa e ia no Rio do parque tanguá.
COMO ERA O LOBO? QUAL FOI A REAÇÃO DA CHAPEUZINHO?	Um homem Mal encarado. Sophia estava assustada.
O QUE ACONTECEU NO CAMINHO? SURTIU ALGUM PROBLEMA? O QUE CHAPEUZINHO FEZ?	O homem andou na direção da Sophia. Ela entrou em pânico e saiu correndo.
COMO O PROBLEMA FOI RESOLVIDO?	Ela encontrou a mãe dela no caminho.
O QUE ACONTECEU COM OS PERSONAGENS NO FINAL DA HISTÓRIA?	O homem só queria entregar o a marrio que avia caído do cabelo da Sophia.

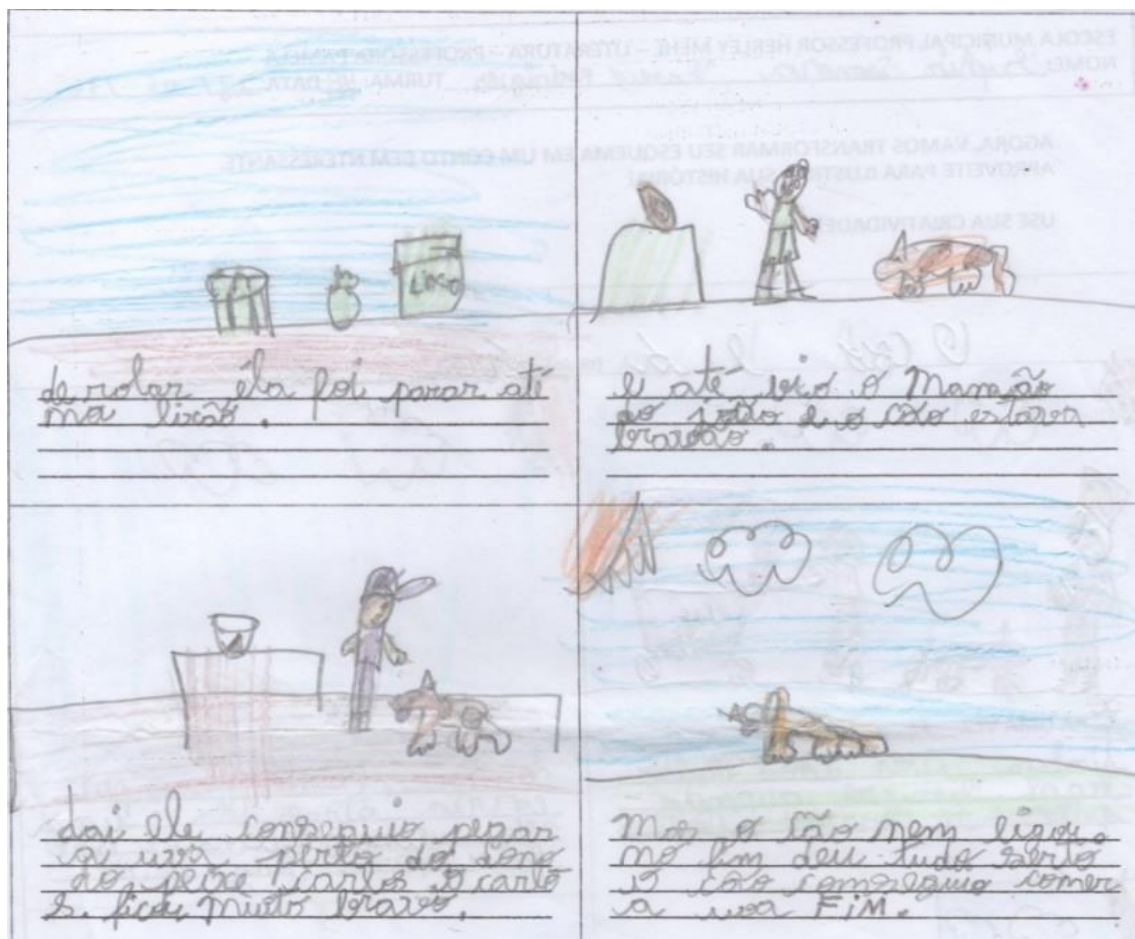
Analisar esta atividade requer comentar um pouco do conto produzido a partir dela, ou pelo menos como deveria ter sido. A princípio, a atividade de esquematização de escrita tinha por objetivo o planejamento do conto a partir da organização de algumas ideias. Contudo, o aluno-autor acabou fazendo uma narrativa nesta atividade e outra no espaço do conto. Talvez SLFR não tenha compreendido exatamente a função do planejamento da escrita, uma vez que nunca havia realizado esta atividade anteriormente.

Esta incompreensão, no entanto, não se repete no segundo semestre, cujas atividades serão analisadas adiante.

A seguir, apresento o conto de SLFR.

FIGURA 77 – CONTO DE SLFR (1º SEMESTRE)





FONTE: Caderno de Literatura de SLFR (2016).

TRANSCRIÇÃO DO CONTO DE SLFR (1º SEMESTRE)

O cão e a uva

Era uma vez um cão que tinha um dono muito legal. sempre quando passava a carroça de cacho de uva. O cão sempre corria atrás dela e uma vez uma uva ficou para traz o cão tentou pegala mas ela rolou até o jardim do tio José depois ela rolou até a mesa da cozinha da tia do dono do cão. o cão já estava estresado mas ele também estava com fome. a uva não parava de rolar ela foi parar até no lixão.

e ate viu o mamão do João e o cão estava bravão.

dai ele conseguiu pegar a uva perto do dono do peixe Carlos. O Carlos ficou muito bravo.

Mas o cão nem ligou. no fim deu tudo certo o cão conseguiu comer a uva FIM.

A narrativa produzida trata das aventuras de um cão que deseja capturar uma uva que nunca está ao seu alcance. Para obtê-la, o cão passa por certos apuros, como por exemplo, a brabeza do peixeiro Carlos até que finalmente consegue pegá-la.

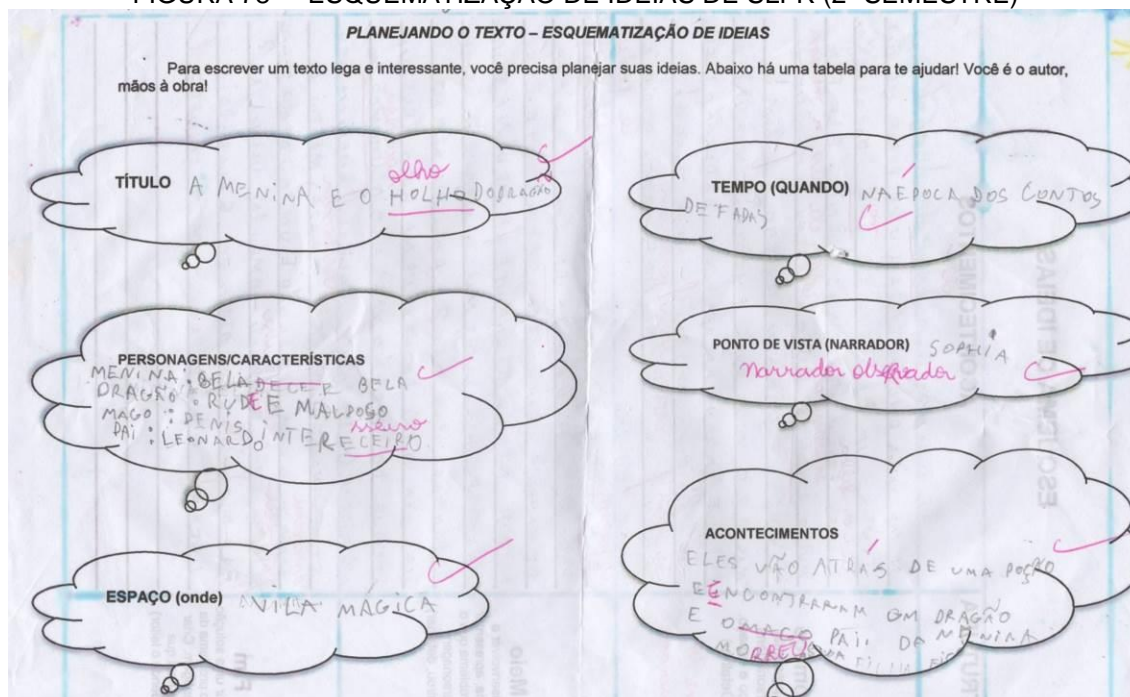
A estrutura adotada por SLFR para sua narração é semelhante a de contos cumulativos, nas quais sempre é introduzido um elemento ao longo da história para dar continuidade ao tema. No caso do conto de SLFR, a cumulatividade é expressada pelas dificuldades do cão na captura da uva. Ainda, é possível destacar a intertextualidade de seu texto com a fábula *A raposa e as uvas*, que embora não tenha sido uma leitura realizada nas aulas de Literatura deve ser considerada porque faz parte do repertório de leituras do aluno-autor.

Outro elemento tão importante quanto a intertextualidade é o ponto de vista adotado para o relato. O ponto de vista e a focalização escolhidas são comuns aos demais textos analisados, pois ocorre por meio de narrador onisciente, de focalização zero, posterior aos fatos.

No terceiro parágrafo, o aluno-autor emprega uma rima, para brincar com as palavras no texto, porém sem perder a unidade de sentido da produção. A história é, por si, bastante simples, porém coerente com a primeira fase de desenvolvimento do trabalho e leituras.

Na sequência, passo a analisar as atividades do segundo semestre, começando pela esquematização de ideias.

FIGURA 78 – ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE SLFR (2º SEMESTRE)



FONTE: Caderno de Literatura de SFLR (2016).

TRANSCRIÇÃO DA ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS DE SLFR (2º SEMESTRE)

TÍTULO	A MENINA O HOLHO DO DRAGÃO
PERSONAGENS/CARACTERÍSTICAS	MENINA: BELA DECE E BELA DRAGÃO: RUDE E MALDOSO MAGO: DENIS INTERECEIRO PAI: LEONARDO
ESPAÇO (onde)	VILA MÁGICA
TEMPO (QUANDO)	NA EPOCA DOS CONTOS DE FADAS
PONTO DE VISTA (NARRADOR)	SOPHIA
ACONTECIMENTOS	ELES VÃO ATRAS DE UMA POÇÃO E INCONTRARAM UM DRAGÃO E O MAGO PAI DA MENINA MORREU A SUA FILHA FICOU.

No segundo semestre, diferentemente do que ocorrera no primeiro semestre, a atividade de esquematização de ideias foi compreendida por SLFR como o planejamento para seu conto, que deveria escrever na sequência da atividade. A esquematização de ideias e texto estão coerentes, tendo sido aproveitadas as ideias elencadas na organização.

FIGURA 79 – CONTO DE SLFR (2º SEMESTRE)

ESTRUTURA	ACONTECIMENTOS
<p>Começo (Apresentar personagens, tempo e espaço. Detalhar)</p> <p>Nome dos personagens</p>	<p>A menina e o ^{olho} <u>holho</u> do dragão</p> <p>NUMA VILA ENCANTADA, UMA POBRE MENINA TINHA UM PAI MUITO ^{mau} <u>mal</u> DO DOER. ^{Ele e a filha} <u>ELES ERAM AD MAGO E DEUS</u>. ELE ERA MUITO ^{interessava} <u>INTERESSADO</u>. ^{Então, ele disse a menina} <u>FAZOU A MENINA</u> — VAMOS FAZER UM ACORDO? / — SIM! MAS O QUE VOCE QUER ENTRAR? / — VOCE VAI TER QUE ARANCAR UM OLHO DO DRAGÃO BLEK. ^{Is mas} <u>IS, MAIS DO MEU PAI?</u> / — VAIA JUNTOS! ^{Is com!} <u>IS COM!</u> ^{Então, eles se perderam} <u>TÃO MELA ESTAVA NA FLORESTA PERDIDA A GAROTA E SEU PAI.</u> ^{e pediu} <u>A MENINA</u> <u>ELA FOI ENTRA NA CAVERNA</u> <u>PERDIDA</u></p>
<p>Meio (Desenvolver a história, apresentar um problema que o personagem encontrou, detalhar)</p>	<p>PADA X EU PAI A ESPADA DA SORTE QUE ERA DE DIAMANTE ENCANTADA, SUPER FORTE. ELA ESTAVA AFEDA DORMENTE. A MENINA TENTOU NÃO FAZER BARULHO, MAS ELA PISOU NA ORTELA DO DRAGÃO. ELE OLHO E ROSALMO BEM ALTO NA PRA O PAI DA MENINA NA HORA TEVE UM ATAQUE DO LORÇÃO, MAS NAO ^{aguentou} <u>ALGUEM</u> E MESSEICO V GELADO) X <u>FALEceu</u> A MENINA FOI. ^{desesperada} <u>FA MENINA FICOU DESSESPERADA</u>, MAS FOI E ^{arrancou} <u>ARRANCOU O OLHO DO DRAGÃO E VOLTOU A CASA DO MAGO</u>. ^{Is deu} <u>IS DEU</u> ^{a ele e disse} <u>A ELE E DISSE</u> — O MEU PAI VAI VOLTAR? ELE DISSE / — SIM COM O TEMPO E ELA E PAI VIVERAM FELIZ PARA TUDO O SEMPRE.</p>
<p>Fim (Sugerir uma solução para o problema da personagem. Criar um final que surpreenda o leitor)</p>	<p></p>

FONTE: Caderno de Literatura de SLFR (2016).

TRANSCRIÇÃO DO CONTO DE SLFR (2º SEMESTRE)

A MENINA E O HOLHO DO DRAGÃO

*NUMA VILA ENCANTADA UMA POBRE MENINA TINHA UM PAI MUITO MAL DO CORAÇÃO
E ELES FORAM AO MAGO DENIS ELE ERA MUITO INTERECEIRO. E FALOU A MENINA
- VAMOS FAZER UM ACORDO? – SIM! MAS O QUE VOCÊ QUER ENTROCA? VOCÊ VAI TER QUE
ARANCAR UM OLHO DO DRAGÃO BLEK
– TÁ MAIS E O MEU PAI? VAIO JUNTO. TABOM. ELA ESTAVA NA FLORESTA PERDIDA A GAROTA
E SEU PAI.
ELA FOI ENTRAR NA CAVERNA PEDIO PARA O SEU PAI A ESPADA DA SORTE QUE ERA DE
DIAMANTE ENCANTADA, SUPER FORTE ELA ESTAVA A FERA DORMENTE. A MENINA TENTOU
NÃO FAZER BARULHO MAS ELA PISOU NA ORELHA DO DRAGÃO ELE OLHO E ROSNOU BEM
ALTO NA ORA O PAI DA MENINA NA HORA TEVE UM ATAQUE DO CORAÇÃO MAS NÃO
AGUENTOU E FICOU GELADO E FALECEU A MENINA.
E A MENINA FICOU DESESPERADA MAS FOI E ARRANCOU O OLHO DO DRAGÃO E VOLTOU A
CASA DO MAGO E DEU O OLHO ELA FALOU – O MEU PAI VAI VOLTAR? ELE DISSE – SI COM O
TEMPO. E ELA E O PAI VIVERAM FELIZ PARA TODO O SEMPRE.*

Primeiramente, devo mencionar que este segundo conto foi redigido com letras maiúsculas, como mostra a imagem. Partindo, então, para as observações acerca da produção, este conto narra a história de uma menina aventureira, corajosa e que é a protagonista.

Esta heroína precisava derrotar um dragão e trazer seu olho para o “mago Denis, muito interesseiro”. O aluno-autor opta por uma heroína em um universo masculino denotado pela narrativa, formado pelo pai da menina e pelo mago, que controlam as suas ações o tempo todo. A história é contada pelo narrador onisciente e a linguagem empregada no pretérito.

Também no campo da linguagem, há o emprego do discurso direto como estratégia de intensificação dos sentimentos da personagem. Contudo, parece haver certo problema no final do relato, quando a autora resume, no último parágrafo, a morte e a suposta volta do pai, condição indispensável do final feliz, dando caráter enigmático ao texto. Este aspecto, em particular, deveria ter sido aperfeiçoado na reescrita, que apresento a seguir.

FIGURA 80 – REESCRITA DE SLFR

A MENINA E O OLHO DE DRAGÃO

NUMA VILA ENCANTADA, UMA POBRE MENINA TINHA UM PAI MUITO ^{mal} MAL DO CORAÇÃO. O PAI LERONALDO E A FILHA BELA FORMAM AO MAGO DÊNIS. ELE ERA MUITO INTELIGENTE E RESSEIRO. ENTÃO, ELE DISSE À MENINA

- VAMOS FAZER UM ACORDO?
- SIM, RESPONDEU.
- MAS O QUE QUEREM TROCA?
- VOCÊ VAI TER QUE ARRANCAR UM OLHO DO DRAGÃO O BLECK!
- TÁ MAS É O MEU PAIS?
- VAI JUNTO!
- TÁ BOM

ELÁ ESTAVA A MENINA NA FLORESTA PERDIDA A MENINA E SEU PAI. A MENINA ENTROU NA CAVERNA E PE DIU PARA SEU PAI A ESPADA DA FORTE DE DIAMANTE ENCANTADA, SUPER FORTE. ELÁ ESTAVA A FÉIA DORMENTE.

A MENINA TENTOU NÃO FAZER BARULHO, MAS PISOU NA ORELHA DO DRAGÃO.

ELE OLHOU ATENTAMENTE PARA A MENINA NA HORA O PAI DA MENINA TEVE NA HORA UM ATAQUE DO CORAÇÃO, MAS NÃO AGUENTOU E FICOU GELADO, FALECEU. A MENINA FICOU DESESPERADA, MAS FOI ARRANCOU O OLHO DO DRAGÃO E VOLTOU A CASA DO MAGO. ELA DEU O OLHO A ELE E DISSE - O MEU PAI VAI VOLTAR?

- O MEU PAI VAI VOLTAR

ELE DISSE:

- SIM COM O TEMPO

E ELA E O PAI VIVERAM FELIZ PARA TODO O SEMPRE.

FONTE: Caderno de Literatura de SLFR (2016).

TRANSCRIÇÃO DA REESCRITA DE SLFR

A MENINA E O OLHO DE DRAGÃO

NUMA VILA ENCANTADA, UMA POBRE MENINA TINHA UM PAI MUITO MAL DO CORAÇÃO. O PAI LEONARDO E A FILHA BELA FORAM AO MAGO DÊNIS. ELE ERA MUITO INTERESSEIRO. ENTÃO, ELE DISSE Á MENINA

- VAMOS FAZER UM ACORDO?

- SIM

- MAS O QUE QUER EM TROCA?

- VOCÊ VAI TER QUE ARRANCAR UM OLHO DO DRAGÃO OBLECK.!

TA MAS E O MAU PAI?

- VAI JUNTO!

- TÁ BOM

E LÁ ESTAVA A MENINA NA FLORESTA PERDIDA A MENINA E SEU PAI.

A MENINA ENTROU NA CAVERNA E PEDIU PARA SEU PAI A ESPADA DASORTE DE DIAMANTE ENCANTADA, SUPER FORTE. E LÁ ESTAVA A FERA DORMENTE.

A MENINA TENTOU NÃO FAZER BARULHO, MAS PISOU NA ORELHA DO DRAGÃO ELE OLHOU ATENTAMENTE PARA A MENINA NA HORA O PAI DA MENINA TEVE NA HORA UM ATAQUE DO CORAÇÃO, MAS NÃO AGUENTOU E FICOU GELADO, FALECEU.

A MENINA FICOU DESESPERADA, MAS FOI ARRANCOU O OLHO DO DRAGÃO E VOLTOU A CASA DO MAGO ELA DEU O OLHO A ELE E DISSE

- O MEU PAI VAI VOLTAR

ELE DISSE:

- SIM COM O TEMPO

E ELA E O PAI VIVERAM FELIZ PARA TODO O SEMPRE!

FIGURA 81 – ILUSTRAÇÃO DA REESCRITA



FONTE: Caderno de Literatura de SLFR (2016).

Na reescrita de seu conto, SLFR mantém a essência da narrativa, mas reorganiza sobretudo algumas falas de personagens por meio do discurso direto. Ainda permanecem alguns desvios, que poderiam ser sanados caso houvesse oportunidade de uma nova reescrita.

Apesar disso, a narrativa de SLFR é bastante elaborada nas caracterizações das personagens e cenas, sendo possível, inclusive, imaginar o momento em que o dragão acorda e o pai da protagonista tem um ataque cardíaco. No entanto, aqui há uma particularidade interessante no plano da narrativa, que também lembra o final do conto de BRJT, quando a personagem, mesmo triste com a morte do pai, supera a perda para concluir sua jornada, no plano da narrativa, que é entregar o olho do dragão ao mago, e o próprio relato em si, de modo verossímil para o leitor, quando a heroína cumpre sua tarefa.

Apresento a seguir um quadro comparativo entre o primeiro e segundo contos para observar melhor o desenvolvimento do aluno-autor.

QUADRO 10 – COMPARATIVO DE TEXTOS PRODUZIDOS POR SLFR

CONTO DE SLFR (1º SEMESTRE)
<p style="text-align: center;"><i>O cão e a uva</i></p> <p><i>Era uma vez um cão que tinha um dono muito legal. sempre quando passava a carroça de cacho de uva. O cão sempre corria atras dela e uma vez uma uva ficou para traz o cão tentou pegala mas éla rolou até o jardim do tio josé depois ela rolou até a mesa da cozinha da tia do dono do cão. o cão já estava estresado mas ele também estava com fome. a uva não parava de rolar éla foi parar até no lixão.</i></p> <p><i>e ate vio o mamão do João e o cão estava bravão.</i></p> <p><i>dai ele conseguiu pegar a uva perto do dono do peixe Carlos. O Carlos ficou muito bravo.</i></p> <p><i>Mas o cão nem ligou. no fim deu tudo certo o cão conseguiu comer a uva FIM.</i></p>
REESCRITA DE SLFR (2º SEMESTRE)
<p style="text-align: center;"><i>A MENINA E O OLHO DE DRAGÃO</i></p> <p><i>NUMA VILA ENCANTADA, UMA POBRE MENINA TINHA UM PAI MUITO MAL DO CORAÇÃO. O PAI LEONARDO E A FILHA BELA FORAM AO MAGO DÊNIS. ELE ERA MUITO INTERESSEIRO. ENTÃO, ELE DISSE Á MENINA</i></p> <p><i>- VAMOS FAZER UM ACORDO?</i></p> <p><i>- SIM</i></p> <p><i>- MAS O QUE QUER EM TROCA?</i></p> <p><i>- VOCÊ VAI TER QUE ARRANCAR UM OLHO DO DRAGÃO OBLECK.!</i></p> <p><i>TA MAS E O MAU PAI?</i></p> <p><i>- VAI JUNTO!</i></p> <p><i>- TÁ BOM</i></p> <p><i>E LÁ ESTAVA A MENINA NA FLORESTA PERDIDA A MENINA E SEU PAI.</i></p> <p><i>A MENINA ENTROU NA CAVERNA E PEDIU PARA SEU PAI A ESPADA DASORTE DE DIAMANTE ENCANTADA, SUPER FORTE. E LÁ ESTAVA A FERA DORMENTE.</i></p> <p><i>A MENINA TENTOU NÃO FAZER BARULHO, MAS PISOU NA ORELHA DO DRAGÃO</i></p> <p><i>ELE OLHOU ATENTAMENTE PARA A MENINA NA HORA O PAI DA MENINA TEVE NA HORA UM ATAQUE DO CORAÇÃO, MAS NÃO AGUENTOU E FICOU GELADO, FALECEU.</i></p> <p><i>A MENINA FICOU DESESPERADA, MAS FOI ARRANCOU O OLHO DO DRAGÃO E VOLTOU A CASA DO MAGO ELA DEU O OLHO A ELE E DISSE</i></p> <p><i>- O MEU PAI VAI VOLTAR</i></p> <p><i>ELE DISSE:</i></p> <p><i>- SIM COM O TEMPO</i></p> <p><i>E ELA E O PAI VIVERAM FELIZ PARA TODO O SEMPRE!</i></p>

A comparação dos textos de SLFR permite que seja apontado o desenvolvimento das estruturas narrativas presentes em suas produções, na descrição dos personagens e sentimentos. Especialmente no segundo conto, o aluno-autor explora, no plano imaginário, o terreno do fantástico, incluindo dragões, magos e a vida após a morte.

Além disso, é interessante a escolha enunciativa do aluno-autor por uma protagonista heroína, forte e determinada. Esta opção reelabora o papel feminino estereotipado presente nas histórias clássicas que, de certa forma, impõem, que à mulher caibam apenas princesas frágeis que esperam um príncipe para mudar de vida.

A literalidade desse e dos demais textos está ancorada justamente no leitor virtual que os alunos concebem no momento de sua escrita. Além disso, é evidente que pelo menos na segunda escrita feita pelos alunos o objetivo é contar uma história e não apenas agradar a professora.

As narrativas vão muito além do “certo ou errado” dito pela professora o que é muito positivo, tornando os textos não mais uma produção com fins escolares e escolarizadas, mas de textos com marcas autorais muito distintas e, principalmente, que revelam terem os alunos-autores liberdade para suas ideias e para expressarem qual ponto de partida e de chegada de suas ideias.

A seguir, apresento as considerações finais desta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção avalio todo o trabalho realizado na pesquisa. A reflexão que se segue será apresentada em dois momentos, o trabalho de campo e a análise. Posteriormente, tecerei observações sobre a motivação dos alunos para a leitura e escrita literária. Por fim, apresento colocações dos alunos sobre sua perspectiva a respeito das aulas de Literatura e sobre o que é, para eles, literatura.

Em primeiro lugar, destaco que o período de campo, análise e planejamento foi muitíssimo trabalhoso. Foi necessário coletar e organizar um grande volume de dados, acumular responsabilidades (pesquisadora e professora simultaneamente) e realizar um trabalho eficiente de mediação entre leitores e leituras por meio do Método Recepcional. Deixar a conveniência à parte foi fundamental para aceitar o desafio de trabalhar com as subjetividades que são evocadas pelos temas do texto literário, o replanejamento constante e quase que diário das aulas.

A instabilidade que no início incomodava acabou colaborando para que eu pudesse compreender melhor a dinâmica inerente à formação dos leitores. Foi também a instabilidade que me levou a perceber que cada leitor tem seu tema e suas preferências, que não seria possível cotejar todos os gostos, mas estar aberta e sensível à escolha dos títulos. Nesse sentido, resgato o dito de Rouxel e Cellam, ao afirmarem que o caminho para formar leitores

[...] significa renunciar, na sala de aula, ao conforto de um sentido acadêmico, conveniente, “objetivado”, para engajar os alunos na aventura interpretativa, com seus riscos, suas instabilidades, suas contradições, suas surpresas, suas descobertas, mas também seus sucessos. (CELLAM; ROUXEL, 2014, p. 21).

Tendo aprendido a adequar as leituras, foi preciso refletir sobre as experiências de escrita literária junto à etapa de ampliação de horizonte de expectativas dos alunos. Nunca tive em mente a pretensão de formá-los escritores experimentados, da noite para o dia, com um método “revolucionário”. Contudo, as sequências como Método Recepcional foram desenvolvidas com muita seriedade e a partir de uma perspectiva bastante realista no sentido de acatar limitações, como tempo, espaço e materiais.

Para contornar os limites, recorri à criatividade para favorecer o processo de mediação de leitores, já que para conduzi-la não existe uma fórmula pronta. Por ser tão particular esse trabalho, destaco que, embora seja possível notar avanços significativos no desenvolvimento da escrita literária dos alunos-autores, o trabalho com a reescrita ainda necessita ser melhor aperfeiçoado para que as fragilidades dos textos sejam sanadas. Tais fragilidades são um reflexo da forma como, predominantemente, o trabalho escolar com a literatura tem sido conduzido, porém, lembro que este estudo qualitativo não pode ter a pretensão de fazer generalizações e se mostrar “exemplar” quanto a adoção de um método.

As histórias de BJT, KFH e VLL demonstram a carga social intrínseca nos textos. A dimensão social que tem a ver com a escrita e leitura retratam um contexto de desigualdade facilmente percebido pelas crianças, no qual a arte onde se inclui a literatura, parece pertencer a um universo distante. Aí o papel da escola em aproximar os alunos do capital cultural (no sentido utilizado pelo sociólogo Bourdieu) na tentativa de amenizar essas disparidades por meio da mínima conscientização dessa aparente mobilidade econômico-social que rege a sociedade.

Evidencio, nesse sentido, a importância da formação do professor, como questão institucional e de cursos de formação continuada, mesmo no município, momentos de leitura para professores que vivenciem, de fato, o texto literário. A roda de leitura, a prática e leitura de textos pode ser mais eficaz que uma abordagem conteudística, pois

Tentar entender os movimentos do sujeito no texto e do texto sobre o sujeito coloca a necessidade de se escapar de práticas didático-pedagógicas que trabalham sobre a ‘apreensão de um sentido unívoco’, tratando as “normas/regras gramaticais” como lugares de transparência e pontos de referência para o ‘aprendizado’ da ‘língua escrita’. (CALIL, 2009, p. 177).

O professor, que atuará como mediador, precisa saber selecionar textos de qualidade para apresentar aos seus alunos a partir de critérios qualitativos. Se não uma seleção com base em critérios estéticos, que pelo menos seja a partir da possibilidade do encontro efetivo entre leitores e texto. Nesse caso, o problema estético pode ser sanado com a devida mediação, como aconteceu nessa pesquisa com o uso da edição de *Chapeuzinho Vermelho* e a conscientização dos

alunos sobre o que é e como se lê literatura. À medida que se forma este gosto, também se moldam suas escolhas na biblioteca e sobre a consciência que criam sobre Literatura.

Definir Literatura, no entanto, como visto nos ditos de Eagleton (2006) no capítulo 3, depende de um momento sócio-histórico e das obras produzidas nesse contexto. Apesar do caráter acadêmico da definição, em um outro sentido, mais próximo dos leitores, dei voz a eles para que expressassem o que a Literatura significa para cada um. Destaco, a seguir, uma colocação muito oportuna, que me remeteu a Candido (1995), ao colocar que a Literatura é, sobretudo, humanizadora

CAS: a literatura ensina a gente a ser mais carinhoso com as pessoas, assim, porque você pode ir no banco, perto do centro, perto da praça dos Pelado²⁹, sabe? [risadas]. Daí... tem muitas pessoas, que assim, não tem um teto pra morar e muitas pessoas, aqueles riquinhos chatinhos que jogam fora as comidas sabendo que pessoas lá fora tão passando necessidade, no Natal não pode ter um franguinho, um quentinho, um Natal bonito, um presente, mas... essa é a realidade.

É por essas afirmações que destaco ser a intenção da pesquisa evidenciar as contribuições do Método Recepcional na formação dos leitores e alunos-autores do ensino fundamental.

Por outro lado, é importante fazer a reflexão de que esta pesquisa poderia desdobrar-se, em verdade, em dois trabalhos: um ligado à leitura do texto literário, que teve como mote o Método Recepcional como principal guia metodológico para a formação de leitores do ensino fundamental I. A respeito da escrita do texto literário por crianças – alunos-autores, como denomina Tauveron (2014) – na escola básica. Com um olhar mais aprofundado sobre esta segunda perspectiva, em especial, seria possível pesquisar de modo mais completo as questões que envolvem a escrita com intenção literária por crianças.

Ainda considerando a aliança entre Método Recepcional e escrita, afirmo que, na segunda etapa de aplicação do método, por exemplo, a leitura de Andersen, da maneira como fora conduzida e preparada, à medida que o leitor

²⁹ A entrevistada se refere à Praça XIX de Dezembro, também conhecida como Praça do Homem Nu, localizada na região central de Curitiba. Na Praça, há duas esculturas em concreto, sendo um homem em pé e uma mulher, sentada, ambos nus. O homem em pé representaria o homem paranaense olhado para o futuro e o nome da Praça faz menção às comemorações do centenário da emancipação do Paraná.

fora sensibilizado para recepcioná-la, por si só, já se configurara como uma ampliação de horizonte de expectativas. Isto porque compreender os implícitos de um texto pertencente a uma obra clássica, aproximá-la e fazer dela uma leitura significativa para crianças da faixa etária dos participantes já é uma experiência leitora fundamental. Por isso, o Método Recepcional acaba, também, por proporcionar a escrita, principalmente a partir da nova possibilidade de intertextualidade e repertório que os alunos-autores passam a incorporar.

As reflexões presentes nessa pesquisa, ainda que pareçam breves, só foram possíveis a partir da consideração de um contexto todo, mas de forma muito particular. Ainda que o foco seja a formação do leitor, a realidade escolar sempre acompanha este processo, pois cabe à escola tal sistematização. Por essa razão, todo um cuidado metodológico para que se pudesse contemplar, mesmo que com um recorte, a complexidade deste espaço.

Ainda, menciono que os resultados só foram possíveis com a parceria e comprometimento de todas as professoras envolvidas direta e indiretamente na educação intelectual dos alunos participantes, com quem estive em constante troca ao longo da pesquisa e da vida profissional além de meu profundo respeito por todas as colegas de profissão e escola. Essa é uma evidência marcante de como um trabalho articulado, apesar das limitações financeiras, sociais e temporais que assolam a escola pública, de como é possível planejar um trabalho cujo objetivo é formar leitores e incluir aqueles que, a princípio são desfavorecidos, no acesso aos bens culturais e simbólicos de nossa cultura.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera T. de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (Org.). **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

AGUIAR, Vera T de. O saldo da leitura. In: DALVI, Maria A.; REZENDE, Neide L.; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 153-161.

ANDERSEN, Hans C. A Menininha dos Fósforos. In: **Contos e histórias**. Seleção e tradução de: CORDEIRO, Renata Cordeiro. São Paulo: Landy Editora, 2004.

ANDRÉ, Marli, E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 1999.

_____. O que é um estudo de caso em educação? In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul. /dez. 2013. Disponível em: < <http://www.uneb.br/revistadafaeeba/edicoes-anteriores/> >. Acesso em: 30 jun. 2016.

_____. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, 1983. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491/1485>. Acesso em: 5 abr. 2017.

ANDRÉ, Marli. E. D. A.; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. (reimp.). Rio de Janeiro: E.P.U, 2014.

AMARILHA, Marly. A formação do jovem leitor de literatura e o contexto contemporâneo. In: **Alice que não foi ao país das maravilhas: educar para ler ficção na escola**. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

AZEVEDO, Ricardo. A Quase Morte se Zé Malandro. In: **Contos de Enganar a Morte**. São Paulo: Ática, 2005. p. 46-56.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDINI, Maria da G.; AGUIAR, Vera T. de; **Literatura. A Formação do Leitor: alternativas metodológicas**. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BORGES, Sandra H. **Ler Poemas e Brincar, Cantar e Animar: Uma Experiência Rumo Ao Letramento Literário**. Universidade Federal de Uberlândia. 2015. Resumo de dissertação. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2597518 > Acesso em 05 mar. 2017.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean C. **Os herdeiros, os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEEF, 1997.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. PISA 2015: Resultados brasileiros. In: **Relatório Nacional do PISA dos Estudantes Brasileiros**. São Paulo, 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa_2015_brazil_prt.pdf. Acesso em 01 dez. 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resultados do IDEB 2015. In: **IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: < <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em 30 set 2016.

CALIL, Eduardo. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas**. 2 ed. Londrina: Edel, 2009.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235 – 263.

COELHO, Nelly N. **Literatura Infantil**. Teoria. Análise. Didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**. A leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: Literatura e senso comum**. 3ª reimp. Tradução de: MOURÃO, Cleonice, P. B.; SANTIAGO, Consuelo F. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006. p. 29- 217.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. A formação do professor de literatura – uma reflexão interessada. In: PINHEIRO, Alexandra. S.; RAMOS, Flávia. B. (Orgs.) **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 11 – 26.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº. 45, de 11 de novembro de 2013. Regulamenta a adequação dos estabelecimentos de ensino da Rede Municipal de Curitiba. **Diário Oficial Eletrônico**, Curitiba, 11 nov. de 2013. Disponível em: http://legisladoexterno.curitiba.pr.gov.br/diarioconsultaexterna_pesquisa.aspx. Acesso em: 23 out. 2016.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. Ensino Fundamental. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Ensino Fundamental, v. 3. Curitiba: 2006.

_____. **Currículo do Ensino Fundamental: 1º ao 9º ano**, vol. II. Curitiba, 2016.
DALLA-BONA, Elisa M. **Letramento Literário: Ler e Escrever Literatura nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. 2012. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

DALLA-BONA, Elisa M; GUSSO, Ângela M. A reescrita do texto literário de alunos dos anos iniciais da escolarização. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 69-84, abr./jun. 2014. Editora UFPR

EAGLETON, Terry. O que é literatura. In: **Teoria da Literatura: uma introdução**. Tradução de: DUTRA, Waltensir. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 1–24.

ECO, Umberto. **Lector in Fabula**. A cooperação interpretativa nos textos narrativos. Tradução de: CANCIAN, Atílio. 2 ed, 3. reimp. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 35-46.

FARIA, Fernanda C. R. **A estética da recepção contribuindo para o ensino de literatura infantil: uma experiência com o conto *a pequena vendedora de fósforos*, de Hans Christian Andersen (1805-1875)**. 2010. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Unesp, Presidente Prudente, 2010.

FERREIRO, Emília. SIRO, Ana. **Narrar por escrito do ponto de vista de um personagem**. Uma experiência de criação literária com as crianças. Tradução de. GIL, Luís R. 1 ed. São Paulo: Ática Educadores, 2010.

GRIMM, Irmãos. **Chapeuzinho Vermelho**. Rideel Editora.

HUNT, Peter. **Crítica, Teoria e Literatura infantil**. Tradução de: KNIPEL, Cid. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**. Tradução de: KRETSCHMER, Johannes. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAUSS, Hans R. **A história da literatura como provocação à teoria da literatura**. São Paulo: Ática, 1994.

JOUBE, Vicent. **A leitura**. Tradução de: HERVOR, Brigitte. São Paulo: Edunesp, 2002.

KUHLTHAU, Carol. **Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para a pré-escola e ensino fundamental**. Tradução e adaptação: CAMPELLO, Bernadete S. et al. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
LAGO, Ângela. **De Morte**. Belo Horizonte: Editora RHJ. 2005.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: **Leitura em Crise na Escola. As Alternativas do Professor**. ZILBERMAN, Regina (org.). Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51 – 65.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.) **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, p. 99-112, 2009.

STIERLE, Karlheinz. Que significa a recepção dos textos ficcionais. In: LIMA, Luiz C. (org.). **A literatura e o leitor**. Teorias de Estética da Recepção. Seleção, coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LOPES, Suelene A. **Letramento Literário**: Contação de Histórias. Resumo de dissertação. Universidade Federal de Uberlândia. 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2583904. Acesso em 05 mar. 2017.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. In: **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, 2005. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/437>>. Acesso em 10 jun. d 2015.

MARTINS, Maria H. **O que é leitura?** São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

MORALES, Yuyi. **Só um minutinho**. Tradução de: MACHADO, Ana M. São Paulo: FTD, 1 ed. 2006.

MORTTATTI, Maria do R. L. **Educação e Letramento**. 4ª reimp. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do R. L. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania, M. K. (Orgs.). **Teorias e Práticas de Letramento**, v. 2. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, p. 155-168. Brasília: 2007. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/511>. Acesso em 30 jun. 2016.

MOTA, Francisca R. L. Bibliotecários e professores no contexto escolar: uma interação possível e necessária. In: **Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar**. Escola de Ciência da informação. Universidade Federal de Minas Gerais. 2004. Disponível em: <http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/321.pdf>. Acesso em: mar 2017.

PAIVA, Aparecida, MACIEL, Francis. Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. (Orgs.) **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005. p. 111 – 126.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná**. Língua Portuguesa. Paraná, 2008. Disponível em:

<<http://www.mgabrasilioitibere.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/19/1530/50/arquivos/File/portugues.pdf>>. Acesso em 20 fev. 2017.

PENNART, Geoffroy. **Chapeuzinho Redondo**. Tradução de: AQUINO, Gilda. São Paulo: Escarlate, 2013.

POSLANIEC, Christian. **Incentivar o prazer de ler**. Actividades de leitura para jovens. Tradução de: DUARTE, Isabel M. Porto: Asa, 2005.

PRATA, Mario. **Chapeuzinho Vermelho de Raiva**. 1970/. Disponível em: <https://marioprata.net/literatura-2/literatura-infantil/chapeuzinho-vermelho-de-raiva/>. Acesso em: julho 2016.

PUNTEL, Luiz. **Açúcar Amargo**. 5 ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

REUTER, Yves. **A análise da narrativa**. O texto, a ficção e a narração. Tradução: PONTES, Mário. 4 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

REZENDE, Neide L. de. A formação do leitor na escola pública brasileira: um jargão ou um ideal? ALVES, José Hélder Pinheiro (Org.). **Memórias da Borborema 4**: Discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014. p. 37 – 54.

ROUXEL, Anne, CELLAM, Rennes. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor. ALVES, José Hélder Pinheiro (Org.). **Memórias da Borborema 4**: Discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014, p. 19 – 35.

SALDANHA, Diana M. L.; AMARILHA, Marly. Literatura e formação do pedagogo: caminhos que (ainda) não se cruzam. **Revista Desenredo**, v. 12, n. 2, p. 376-396, 2016. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/6389/4055>. Acesso em 02 mar. 2017.

SANTOS, Ana M. M. da C. SOUZA, Renata J. de. **Andersen e as estratégias de leitura**. Atividades práticas no cotidiano escolar. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

SILVA, Rovilson J. Biblioteca escolar: organização e funcionamento. In: **Biblioteca Escolar e Práticas Educativas**: o Mediador em Formação. SOUZA, Renata J. (Org.). São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 115 – 136.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, Maurício. **Dona Morte em: Uau! É a Morte com um novo visual!** Quadrinhos. Disponível em: http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/?tg_palavrachave=morte&x=0&y=0. 2009.

SOUZA, Renata J. COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para sala de aula.** 2009. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>.

Acesso em: 10 set. 2015.

TAUVERON, Catherine. A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 85-101, abr./jun. 2014. Editora UFPR.

TULLET, Hervé. **Sem título.** Tradução de: SCHWARCZ, Júlia M. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.

TURA, Maria de L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P. de; VILELA, Rita A. T. (orgs.). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, p. 183-206, 2003.

WOOD, Audrey. **O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso esfomeado.** Tradução de: AQUINO, Gilda de. São Paulo: Brinque Book, 2012.

YUNES, Eliana. **Tecendo o leitor: uma rede de fios cruzados.** 1. ed. Curitiba: Aymará, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e história da literatura.** São Paulo: Ática, 1989.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM OS ALUNOS

ENTREVISTA COM OS ALUNOS

Data: primeira semana de dezembro (2016)

Horário: 14h às 14:30 -14:30 às 15h -15:30 às 16h -16h às 16:30 - 16:30 às 17h

Local: sala de apoio.

Grupos: 2 ou 3, conforme preferirem as crianças.

Duração: aprox. 30 min.

QUESTÕES

1. Na aula de Literatura, qual a atividade de que você mais gosta? E a de que menos gosta?
2. Você gosta de ler?
3. Como você começou a gostar de ler?
4. Que livros, histórias ou outro tipo de texto você mais gostou de ler? Lembra do título? Do autor? E por que você gostou?
5. Você empresta livros para levar para casa? Alguém mais lê os livros levados?
6. Onde você empresta os livros?
7. Como é sua visita à biblioteca?
8. O que você acha da biblioteca da sua escola? Você sabe o melhor lugar para encontrar os livros de literatura infantil?
9. Na biblioteca, você recebe ajuda para encontrar os livros que deseja?
10. O que você acha do tempo que tem para ir até a biblioteca? É pouco ou é muito? Você faria alguma mudança? Como?
11. Você visita a biblioteca quando não está na escola?
12. Você gosta de ouvir histórias? Você gosta quando a professora de literatura conta?
13. Você gostou dos livros que leu este ano nas aulas de literatura? Você leria esses livros outra vez?
14. Você acha que estas leituras ajudaram você em alguma coisa? Por que?
15. O que você acha sobre o tempo da aula de literatura?
16. Você acha que lendo textos e literatura consegue falar e pensar melhor? Por quê?
17. Há algum texto que você tenha lido que mexeu com sua imaginação? Você gostou? Por quê?
18. Você acha que o autor dos textos cria estratégias no texto para você imaginar?
19. Você saberia dizer que estratégias um escritor cria para chamar atenção do leitor? E no conto? E na História em quadrinhos?
20. Quando você vai escrever, você pensa em alguém que vai ler o seu texto? O que você imagina?
21. Você gosta de escrever? E de escrever histórias? Por quê?
22. Como começou a gostar de escrever?
23. Sobre que coisas você escreve e o que você mais gosta de escrever?
24. Você escreve em casa ou só na escola?
25. Como você cria seus textos?
26. De onde vêm as ideias?

27. Seus colegas te ajudam? E a professora? E os livros?
28. Quando você escreve, você para pensar nas regras gramaticais? Na pontuação?
29. Você planeja seu texto antes de escrever?
30. Você acha que alguém que não conhece você e lê o seu texto vai entendê-lo?
31. Você descobre coisas diferentes quando estuda um texto na sala de aula, coisas que você não descobriria sozinho?
32. Você concorda sempre com a explicação que sua professora dá sobre os textos? Por quê?
33. Quando vai inventar uma história, prefere quando a professora define o tema ou quando é livre?
34. Usa aquilo que leu nos livros como inspiração para criar suas histórias?
35. Você acredita que a leitura pode te ajudar a ser uma pessoa melhor? Por quê?

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A PROFESSORA REGENTE

ENTREVISTA COM A PROFESSORA REGENTE

Local: sala de aula da turma..

Duração: aprox. 30 min.

1. Qual sua formação?
2. Há quanto tempo é professora? Há quanto tempo trabalha na Rede Municipal de Ensino?
3. Há quanto tempo é professora da escola?
4. Na sua graduação ou especialização, você estudou a respeito de estratégias de leitura ou teorias de leitura voltadas especificamente à leitura literária? Por favor, especifique.
5. E quanto aos cursos de formação continuada oferecidos pela Rede, já houve alguma orientação nesse sentido? Quanto esses cursos influenciaram as práticas de leitura que você desenvolveu?
6. Dentre as metodologias de ensino de leitura e literatura que você estudou, em algum momento foi abordado sobre Letramento literário ou sobre Método Recepcional? Comente.
7. Você identifica orientações específicas para o ensino de literatura nas Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Educação? Por favor, comente.
8. Você acha que a Secretaria Municipal de Educação considera importante o trabalho com a Literatura no contexto escolar ou considera como um conhecimento secundário?
9. Você recebe orientações da Pedagoga da escola para o trabalho com a literatura?
10. Você organiza em seu planejamento momentos em suas aulas em que lê literatura para seus alunos? Com que frequência? Você prefere deixar a cargo de outros docentes? Comente.
11. Como você costuma trabalhar com literatura em suas aulas? Com quais objetivos?
12. Quais são seus critérios para escolher um texto literário para trabalhar com os alunos?
13. Quais são os elementos que mais chamam atenção das crianças no texto literário?
14. Você acha que ler literatura e escrever é importante para as crianças do 4º ano? Por favor, justifique.
15. Qual a sua opinião sobre as aulas de Literatura na escola em que você trabalha?
16. Você faria alguma mudança em relação às aulas de Literatura? Se sim, quais?
17. Qual a sua opinião sobre a turma ter apenas uma aula de literatura por semana? Este tempo é suficiente? Comente.
18. Qual sua observação a respeito de “emprestar” suas aulas para a professora de literatura?

19. Na sua opinião, a escola deveria aumentar o tempo de leitura livre para os alunos?
20. Você percebeu alguma mudança significativa em relação a experiência dos alunos com literatura ao longo do ano a respeito da interpretação de texto, escolha de títulos de literatura, avanços no desenvolvimento da leitura...? Por favor, comente.
21. E quanto a criticidade das opiniões dos alunos sobre os temas do cotidiano, você acredita que aulas de literatura contribuíram para ampliar o horizonte dos alunos?
22. Que mudanças você destacaria em decorrência da experiência que as crianças tiveram com leitura ao longo do ano? Por que? Ou não sentiu nenhum efeito direto causado pelas aulas de literatura?
23. Você acredita que esse momento reflete benefícios para o trabalho com as outras disciplinas? Por favor, comente.
24. Você acredita que a literatura pode contribuir para a formação humana dos alunos tanto quanto outras disciplinas?

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A PROFESSORA BIBLIOTECÁRIA

ENTREVISTA COM A PROFESSORA BIBLIOTECÁRIA

Data: 28/11/2016

Horário: 10h30min

Local: sala dos professores.

Duração: aprox. 30 min.

1. Qual sua formação?
2. Há quanto tempo é professora?
3. Há quanto tempo trabalha na Rede Municipal de Ensino?
4. Há quanto tempo é professora da escola?
5. Há quanto tempo é bibliotecária? Você gosta dessa função?
6. Você já teve essa experiência antes? Por favor, explique
7. Na sua graduação ou especialização, você estudou a respeito de estratégias de leitura ou teorias de leitura voltadas especificamente à leitura literária? Por favor, especifique.
8. Como é sua rotina de trabalho com os alunos na biblioteca? Por favor, comente.
9. Como você planeja as atividades de leitura na biblioteca? Esta atividade é exigida por algum órgão da Rede?
10. Você saberia dizer quais livros as crianças de 4º ano preferem?
11. Com que frequência as crianças costumam frequentar a biblioteca?
12. As crianças frequentam a biblioteca fora do horário escolar? Por favor, comente.
13. Qual é o tempo disponível que as crianças têm para usar a biblioteca?
14. De que forma os livros são disponibilizados para as crianças?
15. As crianças sabem onde procurar os livros indicados para elas?
16. Qual a sua opinião sobre a biblioteca?
17. Você acredita que esse espaço tem contribuído significativamente para a formação dos leitores? Por favor, comente.
18. A Rede Municipal de Ensino oferece cursos de formação específica para bibliotecários? Comente.
19. Quanto aos cursos, como são as orientações? Quais profissionais discutem este trabalho?
20. Quanto esses cursos influenciam suas práticas de leitura com os alunos na biblioteca? Há alguma estratégia ou metodologia exigida?
21. Dentre as metodologias de ensino de leitura e literatura que você estudou, em algum momento foi abordado sobre Letramento literário ou sobre Método Recepcional? Comente.
22. As orientações específicas para o ensino de literatura que você recebe constam em algum documento oficial, como as Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Educação? Por favor, comente.
23. Você acha que a Secretaria Municipal de Educação considera importante o trabalho com a literatura na escola e na biblioteca ou considera isto um conhecimento secundário?

24. Qual o seu ponto de vista em relação ao trabalho que vem sendo feito nas bibliotecas das escolas? Você poderia ressaltar pontos positivos e negativos deste trabalho?
25. Qual a sua opinião a respeito dos horários que a escola disponibiliza para a visitação à biblioteca? Você concorda? Faria alguma mudança?
26. Você acredita que a atividade apenas de empréstimos dos livros beneficia os alunos no trabalho com as outras disciplinas? Por favor, comente.
27. Você acredita que o trabalho da biblioteca poderia ter maior integração com a disciplina de literatura? Isto seria benéfico para as crianças? Você sugere algo?
28. Você gostaria de ampliar os momentos de leitura na biblioteca? Quais as principais dificuldades? Comente.
29. Você acha que o trabalho desenvolvido pela professora de literatura com os alunos do 4º B refletiu mudanças no comportamento das crianças na biblioteca? Em quais aspectos? Por favor, comente
30. Ao longo do ano, você acredita que as escolhas de textos literários destes alunos ficaram mais exigentes? Que aspectos você destacaria?
31. A visitação ou atividades de leitura na biblioteca são indicadores importantes para a escola? Explique, por favor.
32. Em virtude de sua atuação em tempo integral na escola, você observa diferenças entre os alunos? Quais? Você acredita que a leitura literária é melhor praticada em algum desses níveis?
33. Como você vê a relação biblioteca – escola?
34. Qual sua opinião da visão da escola sobre a biblioteca?
35. Você acha pertinente o compartilhamento do espaço da biblioteca entre livros e computadores? Comente.
36. Você acredita que a literatura pode contribuir para a formação humana dos alunos tanto quanto outras disciplinas?

APÊNDICE D – QUADRO DE REVISÃO DE LITERATURA

USO DO MÉTODO RECEPCIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I

SITE	TESES E DISSERTAÇÕES CAPES	SCIELO	IBICT	PORTAL EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ
TERMOS	Método Recepcional	Método Recepcional	Método Recepcional	Método Recepcional
PERÍODO	5 anos (2012 – atualmente). Foram selecionadas apenas pesquisas cadastradas na Plataforma Sucupira	5 anos (2012 – atualmente).	5 anos (2012 – atualmente).	5 anos (2012 – atualmente).
ÁREA DO CONHECIMENTO	Linguística, Letras e Artes	-	Ciências Humanas	Categoria “TODOS”
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	Estudos Linguísticos (1), Estudos Literários (1), Ensino E Formação De Professor De Língua E De Literatura (3), Ensino-Aprendizagem De Língua E Literatura (10), Escrita Criativa (1), Estudos Linguísticos (3), Estudos Da Linguagem (20), Estudos De Linguagem 2), Estudos De Literatura (4), Estudos Literários (2), Estudos Linguísticos (24). Estudos Lingüísticos (9), Estudos Literários (21), Interfaces Entre Língua E Literatura (1), Leitura E Linguagens (4), Linguagem E Educação (5), Linguagem: Língua E Literatura (3), Linguagens E Letramentos (54), Linguagens E Saberes (4), Linguística E Língua Portuguesa (3), Linguística (18), Lingüística E Língua Portuguesa (8), Literatura (2), Literatura E Práticas Sociais (3), Literatura Brasileira (12), Teoria Da	-	-	<ul style="list-style-type: none"> Com as palavras MÉTODO RECEPCIONAL Com expressão ENSINO FUNDAMENTAL Sem a expressão ENSINO MÉDIO

	Literatura (4), Teorias E Práticas Discursivas: Leitura E Escrita (2)			
RESULTADO	De 238 trabalhos, apenas 1 pesquisa aborda o MR no EFI	0 resultados	19 resultados. Apenas um é sobre MR no EFI.	Média de 600 resultados , porém
PROCEDIMENTO	Leitura dos resumos		Leitura de resumos	Leitura de resumos
CONCLUSÃO	A palavra <i>método</i> é muito abrangente. Os resultados encontrados apontaram pesquisas em temas como homossexualidade, bullying, análise do discurso, crítica literária, ensino de língua estrangeira e experiências de leitura na Educação de Jovens e Adultos.		O artigo é o mesmo encontrado no Banco de Teses da CAPES.	Todos os trabalhos são voltados ao ensino fundamental 2.

APÊNDICE E – QUADRO DE ESQUEMATIZAÇÃO DAS AULAS

PRIMEIRO SEMESTRE (MARÇO A JULHO) – TEMA: CONTOS CLÁSSICOS	AULA	OBJETIVO	LEITURA/ OBRA	ATIVIDADE/ESTRATÉGIA	ETAPA DO MÉTODO
	1 10/03	Observar interesses de leitura da turma	26 obras sobre contos de fadas (autores diversos) e 1 obra com tema diferente.	Dinâmica “O intruso” (POSLANIEC, 2005, P.55) Leitura individual (15 min.)	Determinação do HE*
	2 (24/03)	Reconhecer elementos básicos da narrativa	<i>Chapeuzinho Vermelho</i> , de Irmãos Grimm	Apresentação do livro, leitura da professora; 2) Discussão; 3) Confecção de quadro de personagens (figura 9) e características	Atendimento do HE
	3 (07/04)	Reconhecer elementos básicos da narrativa	<i>Chapeuzinho Vermelho</i> , de Irmãos Grimm	Finalização da atividade da aula anterior	Atendimento do HE
	4 (28/04)	Identificar versões de conto clássico	<i>Chapeuzinho Redondo</i> , Geoffroy de Pennart	Apresentação do livro, 1) Leitura da professora; 2) Discussão; 3) Confecção de quadro de personagens (figura 10) e características	Ruptura do HE
	5 (12/05)	Comparar versões de conto clássico. Identificar pontos convergentes e divergentes das narrativas.	<i>Chapeuzinho Redondo</i> , Geoffroy de Pennart. <i>Chapeuzinho Vermelho</i> , Irmãos Grimm	Atividade comparativa (figura 11)	Questionamento do HE
	6 (16/06)	Comparar versões de conto clássico. Identificar pontos convergentes e divergentes das narrativas.	<i>Chapeuzinho Vermelho de Raiva</i> , Mario Prata	Apresentação do conto ,Ordenação das partes do texto Leitura da professora Leitura coletiva Leitura individual (figura 12) Esquematização de ideias (figura 13)	Questionamento do HE
	7 (23/06)	Esquematizar ideias para estruturação de texto de autoria própria	Leitura de esquematizações de ideias	Planejamento de escrita de conto (figura 13)	Ampliação do HE
	8 (30/06)	Elaborar conto de	-	Grupo 1: finalização da esquematização de ideias	Ampliação do HE

SEGUNDO SEMESTRE (AGOSTO A DEZEMBRO) – TEMA: MORTE		autoria própria		Grupo 2: escrita de conto (figura 14)	
	9 (07/07)	Autoavaliação	Contos produzidos pelos alunos	Leitura de alguns contos produzidos pelos alunos	Ampliação do HE
	10 (18/08)	Contextualizar o tema por meio de ditados populares	Ditados populares sobre morte	Leitura de ditados populares sobre morte (figura 15)	Atendimento do HE
	11 (01/09)	Identificar preferências de leitura (reavaliação)	-	Roda de conversa Entrevista oral coletiva e escrita individual Roda de conversa (figura 16)	Determinação do HE
	12 (15/09)	Atender aos interesses de leitura dos alunos por meio de leitura de HQ**	História em quadrinhos: “Uau, é a Dona Morte com um novo visual!” (Figura 17) e <i>Só um Minutinho</i> , Ana Maria Machado	Apresentação da HQ, Leitura como professora (ordem dos quadrinhos), leitura em duplas da HQ fotocopiada e atividade de interpretação (figura 18)	Atendimento do HE
	13 (21/09)	Comparar a abordagem feita pelas obras a respeito da temática morte	Letra de música: <i>Romance de uma Caveira</i> (Figura 18) e <i>De Morte</i> , Ângela Lago	Apresentação da letra da música, vídeos: a) interpretação da música: Tangos & Tragédias; b) animação em <i>stopmotion</i> ; leitura individual e silenciosa da letra da (fotocópias), leitura da professora, <i>Apresentação do livro De Morte</i> <i>Tarefas de casa</i> (figura 19)	Atendimento do HE
	14 (29/09)	Exercitar a leitura silenciosa e em voz alta; interpretar o conto por meio de discussão e comparar as três obras estudadas: HQ, <i>De Morte</i> e <i>A quase morte de Zé Malandro</i> .	<i>De Morte</i> , Ângela Lago e <i>A quase morte de Zé Malandro</i> , Ricardo Azevedo	Chapéu como elemento de curiosidade (jogo) Apresentação do livro, distribuição de um exemplar para cada aluno, leitura individual silenciosa, leitura em voz alta (coletiva)	Atendimento do HE
	15 (13/10)	Aprofundar a interpretação do conto	<i>De Morte</i> , Ângela Lago e <i>A quase morte de Zé Malandro</i> , Ricardo Azevedo	Atividade de leitura (figura 21) com estudo dos textos: <i>A quase morte de Zé Malandro</i> e <i>De Morte</i>	Atendimento do HE

	16 (19/10)	Aprofundar a interpretação do conto e comparar as obras estudadas e organizar elementos essenciais da narrativa	<i>De Morte</i> , Ângela Lago e <i>A quase morte de Zé Malandro</i> , Ricardo Azevedo	Atividade de comparação de textos <i>guia para leitura</i> (figura 22) e fotocópia do texto redigitado <i>De Morte</i> (figura 23)	Atendimento do HE
	17 (10/11)	Estudar o conto <i>A Menininha dos Fósforos</i>	<i>A Menininha dos Fósforos</i>	Apresentação do autor Hans Christian Andersen e breve biografia por meio de slides com imagens e apresentação de suas obras (existentes na escola) Apresentação do livro Primeira leitura (individual) do conto Assistência do vídeo produzido com base no conto	Ruptura do HE
	18 (11/11)	Estudar o conto <i>A Menininha dos Fósforos</i>	<i>A Menininha dos Fósforos</i>	Leitura do conto <i>A Menininha dos Fósforos</i> e atividade de estudo do texto (figura 24)	Ruptura do HE
	19 (25/11)	Trabalhar elementos essenciais da narrativa em Andersen e esquematizar ideias para escrita de conto	<i>A Menininha dos Fósforos</i>	Jogo de correspondência sobre elementos da narrativa e atividade de esquematização de ideias para criação de conto (figuras 26 e 27).	Questionamento do HE
	20 (30/11)	Escrever o conto	-	Exercício de escrita em três grupos: a) alunos ausentes na aula anterior e que iniciavam a tarefa, b) alunos finalizaram a esquematização de ideias em sala com meu auxílio e c) grupo que já havia recebido a devoluta da correção da esquematização e já fazia reescrita (figura 28)	Ampliação do HE
	21 (01/12)	Escrever o conto	-	Exercício de escrita em três grupos: a) alunos que finalizaram a esquematização de ideias em sala com meu auxílio, b) grupo que já havia recebido a devoluta da	Ampliação do HE

				correção da esquematização e já fazia reescrita c) grupo que já havia realizado a reescrita e faziam trocas de leitura.	
	22 (02/12)	Encerramento	-	Agradecimentos aos alunos e apresentação de algumas leituras por mim, com autorização dos autores.	Ampliação do HE

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Carta de apresentação aos pais

Pelo presente documento, eu, _____, autorizo _____, aluno(a) da Escola - _____, a participar da pesquisa a ser desenvolvida durante o ano letivo de 2016, pela mestrandia Pamela Zibe Manosso, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Paraná intitulada Desafios metodológicos para o letramento literário: contribuições do Método Recepcional para o trabalho com a literatura no Ensino Fundamental I. Estou ciente de que o objetivo da pesquisa é reafirmar o espaço escolar como espaço privilegiado para a leitura literária.

Fui informado (a) de que poderão ser realizadas filmagens e entrevistas sonoras gravadas com os alunos a respeito de suas leituras literárias, de sua produção de textos, de suas impressões sobre o encaminhamento das aulas de Literatura.

É possível que seu filho (a) experimente algum desconforto principalmente relacionado a participar da realização de entrevista, que será gravada e filmagens. Contudo, isso só será feito mediante autorização e após aceito o convite feito ao aluno. Caso aceite, ele poderá escolher o local da escola em que se sentirá mais confortável para a realização da entrevista, bem como poderá combinar com a pesquisadora quais perguntas deseja responder. Quanto as filmagens, ressalta-se que serão feitas apenas no sentido de observar a aula e não o aluno individualmente. As filmagens serão realizadas no período de aulas. As entrevistas ocorrerão na própria escola, na própria aula de literatura, ao final da pesquisa, em novembro de 2016 e terão duração de, no máximo, 30 minutos.

As imagens geradas durante as aulas de literatura serão repassadas para microcomputador da escola e gravadas em CDs, que ficarão armazenados e sob zelo desta instituição até o fim da pesquisa, quando serão apagadas e os CDs, guardados pela Equipe Pedagógica.

Estou ciente de que jamais serão revelados nomes, ou divulgadas imagens/filmagens dos alunos e que a pesquisa não apresenta riscos, mas ao contrário,

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE Orientador

Poderá contribuir para a aprendizagem das crianças bem como poderá incentivá-las a ler.

Declaro ceder à referida pesquisa plena propriedade e os direitos autorais dos registros (textos, ilustrações, comentários) elaborados pela criança sob minha responsabilidade durante as atividades da pesquisa e autorizo a autora a utilizar, divulgar e publicar, para fins culturais, os dados obtidos.

Declaro que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas bem como a possibilidade de em qualquer momento voltar a pedir esclarecimentos, se necessário com a pesquisadora, nas dependências da escola ----- às quintas-feiras, das 13h20min às 17h20min ou pelo telefone (41) 33381097 ou pelo e-mail pam_manosso@yahoo.com.br.

A orientadora desse projeto, professora Dr. ^a Elisa Maria Dalla-Bona coloca-se à disposição para esclarecimentos às segundas-feiras, das 14h30 às 20h30 no edifício D. Pedro I, rua General Carneiro, 460, 5º andar ou pelo telefone (41) 33605149.

Curitiba, ____ de _____ de ____ ____

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORA BIBLIOTECÁRIA)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Professora bibliotecária

Eu _____,
 declaro que aceito participar voluntariamente da pesquisa intitulada Desafios metodológicos para o letramento literário: contribuições do Método Recepcional para o trabalho com a literatura no Ensino Fundamental I, a ser desenvolvida na Escola -----
 -, durante o ano letivo de 2016, pela mestrandia Pamela Zibe Manosso, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Declaro que fui satisfatoriamente esclarecido (a) de que o objetivo da pesquisa é reafirmar o espaço escolar como espaço privilegiado para a leitura literária e que houve consentimento de minha parte para que o pesquisador observe as visitas à biblioteca da qual sou responsável junto com a turma que ele realiza a pesquisa. Estou ciente de que minha contribuição também acontecerá por meio de entrevistas escritas e/ou gravadas individualmente, no transcorrer do ano letivo de 2016. É possível que a senhora experimente algum desconforto, principalmente relacionado a gravação da entrevista, porém a senhora poderá combinar com a pesquisadora o local da escola e as perguntas que deseja responder durante a entrevista, a ocorrer na própria escola, no período da tarde (horário normal do expediente escolar), no horário de sua permanência, com duração de aproximadamente uma hora.

Confirmo também que fui informado (a) de que os nomes da escola, das professoras e dos alunos envolvidos não serão divulgados na defesa da dissertação nem na publicação final e de que serei informada da conclusão da pesquisa. As imagens geradas durante as aulas de literatura serão repassadas para microcomputador da escola e gravadas em CDs, que ficarão armazenados e sob zelo desta instituição até o fim da pesquisa, quando serão apagadas e os CDs, guardados pela Equipe Pedagógica.

Declaro que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas bem como a possibilidade de em qualquer momento voltar a pedir esclarecimentos, se necessário com

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE Orientador

a pesquisadora, nas dependências da escola ----- às quintas-feiras, das 13h20min às 17h20min ou pelo telefone (41) 33381097 ou pelo e-mail pam_manosso@yahoo.com.br. A orientadora desse projeto, professora Dr. Elisa Maria Dalla-Bona coloca-se à disposição para esclarecimentos às segundas-feiras, das 14h30 às 20h30 no edifício D. Pedro I, rua General Carneiro, 460, 5º andar ou pelo telefone (41) 33605149.

Fui orientado (a) que é de meu direito deixar de participar da pesquisa sem precisar justificativas para tal.

Para contribuir com o avanço do conhecimento na área do letramento literário, declaro ceder a esta pesquisa plena propriedade e os direitos autorais dos depoimentos prestados por mim durante as sessões de pesquisa, ficando a pesquisadora autorizada a utilizar, divulgar e publicar os dados para fins científicos e educacionais.

Curitiba, ____ de _____ de ____

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORA REGENTE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Professora Regente

Eu, _____, declaro que aceito participar voluntariamente da pesquisa intitulada Desafios metodológicos para o letramento literário: contribuições do Método Recepcional para o trabalho com a literatura no Ensino Fundamental I, a ser desenvolvida na Escola -----, durante o ano letivo de 2016, pela mestranda Pamela Zibe Manosso, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Declaro que fui satisfatoriamente esclarecida de que o objetivo da pesquisa é reafirmar o espaço escolar como espaço privilegiado para a leitura literária, que recebi uma cópia do projeto da pesquisa e que houve consentimento de minha parte para que a pesquisadora efetue sua pesquisa com os alunos da turma na qual sou regente. Estou ciente de que minha contribuição também acontecerá por meio de entrevistas escritas e/ou gravadas. É possível que a senhora experimente algum desconforto, principalmente relacionado a gravação da entrevista, porém a senhora poderá combinar com a pesquisadora o local da escola e as perguntas que deseja responder durante a entrevista, a ocorrer na própria escola, no período da tarde (horário normal do expediente escolar), no horário de sua permanência, com duração de aproximadamente uma hora.

Confirmo também que fui informada de que os nomes da escola, das professoras e dos alunos envolvidos não serão divulgados na defesa da dissertação nem na publicação final e que serei informada da conclusão da pesquisa. As imagens geradas durante as aulas de literatura serão repassadas para microcomputador da escola e gravadas em CDs, que ficarão armazenados e sob zelo desta instituição até o fim da pesquisa, quando serão apagadas e os CDs, guardados pela Equipe Pedagógica.

Declaro que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas bem como a possibilidade de, em qualquer momento, voltar a pedir esclarecimentos pessoalmente ao

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE Orientador

pesquisador nas dependências da escola ----- às quintas-feiras ou pelo telefone (41) 99648861 ou pelo e-mail pam_manosso@yahoo.com.br.

A orientadora desse projeto, professora Dr. ^a Elisa Maria Dalla-Bona coloca-se à disposição para esclarecimentos às segundas-feiras, das 14h30 às 20h30 no edifício D. Pedro I, rua General Carneiro, 460, 5º andar ou pelo telefone (41) 33605149.

Fui orientada que é de meu direito deixar de participar da pesquisa sem precisar justificativas para tal.

Para contribuir com o avanço do conhecimento na área do letramento literário, declaro ceder a esta pesquisa plena propriedade e os direitos autorais dos depoimentos prestados por mim durante as sessões de pesquisa, ficando a pesquisadora autorizada a utilizar, divulgar e publicar os dados para fins científicos e educacionais.

Curitiba, ____ de _____ de ____

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

APÊNDICE I - DITADOS POPULARES

VASO RUIM NÃO QUEBRA!

ANTES A MORTE DO QUE A MÁ SORTE
(OU ANTES A MORTE DO QUE O CHEIRO FORTE)

ENCONTROU A LUZ Ou: SEGUIU A LUZ

PARA MORRER, BASTA ESTAR VIVO

PREFIRO MORRER DO QUE PERDER A VIDA

SE MUDOU PARA A MORADA ETERNA

MORREU? ANTES ELE DO QUE EU!

FOI PARA A TERRA DOS PÉS JUNTOS

QUER FICAR ÍNTIMO DE JESUS

PASSOU DESTA PARA MELHOR

BATEU AS BOTAS!

VESTIU/ABOTOOU O PALETÓ DE MADEIRA

AS PESSOAS MORREM COMO VIVEM,

VAI COMER GRAMA PELA RAIZ

VI COM ESSES OLHOS QUE A TERRA HÁ DE COMER

PENDUROU AS CHUTEIRAS

DEU O ÚLTIMO SUSPIRO